

Pia Rissanen, Virpi Terävä ja Maija Vuoristo

Pianistien yhteismusisointi musiikkiopistoissa – haasteita ja mahdollisuuksia

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi AMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

Syksy 2013

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Pia Rissanen, Virpi Terävä ja Maija Vuoristo Pianistien yhteismusisointi musiikkiopistoissa – haasteita ja mahdollisuuksia 39+1 2.12.2013
Tutkinto	Musiikkipedagogi AMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja	MuT Marja Vuori
<p>Opinnäytetyömme tarkoituksena on ottaa selvää, kuinka hyvin ja millä keinoin pianistien yhteismusisointi toteutuu musiikkiopistoissa. Pidämme pianistien yhteismusisointia tärkeänä sen yhteisöllisyyden vuoksi. Lisäksi se kuuluu musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaan.</p> <p>Teimme kyselyn kuudelle opettajalle, jotka työskentelivät viidessä eri musiikkiopistossa. Yksi meistä haastatteli erästä ryhmäopetukseen hyvin perehtynyttä opettajaa. Toinen seurasi improvisointikurssia, jossa soitettiin ryhmissä ja kolmannen opinnäytetyön tekijän opistossa järjestettiin soitintenvaihtoviikko. Luimme myös kirjallisuutta, joka käsitteli ryhmän kanssa työskentelyä. Lisäksi tutkimme soittaen erityylisiä kuusikätisiä kappaleita.</p> <p>Saimme opettajille tehdyn kyselyn vastauksista paljon hyviä ja käyttökelpoisia tapoja toteuttaa yhteismusisointia. Osa niistä on helposti toteutettavissa, mutta resurssien ja ajan puute eivät aina anna mahdollisuutta suurempien produktioiden ja säännöllisen yhteismusisoinnin järjestämiseen.</p> <p>Ajatus yhteismusisoinnin tarpeellisuudesta ja hyödystä on vahvistunut opinnäytetyön tekemisen aikana. Innostus yhteismusisointiin on lisääntynyt opetuksessamme. Olemme vakuuttuneita siitä, että yhteismusisointi tukee lasten oppimista. Siksi toivomme, että tulevaisuudessa kaikkien musiikkiopistojen pianonsoitonopettajien tuntimäärään sisältyisi yhteismusisointitunti.</p>	

Avainsanat	yhteismusisointi, ryhmä, improvisaatio, tarinasäveltäminen, ohjelmistoluettelo, musiikkioppilaitokset

Authors Title Number of Pages Date	Pia Rissanen, Virpi Terävä and Maija Vuoristo Challenges and Opportunities of Pianist Ensembles at Music Institutes 39+1 2 December 2013
Degree	Bachelor of Culture and Arts
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music Education
Instructor	Marja Vuori, DMus
<p>In this Bachelor's thesis we want to study how to organize pianists' ensemble in a more diversified way in music institutes. How is it done in practice? We think that pianists should have a connection with other pianists or instrumentalists. The ensemble is included in the curriculum of all music institutes.</p> <p>A questionnaire was sent out to ask some piano teachers how they organize the ensemble at their music institutes. One of us made an interview with a very experienced ensemble teacher, the other took part in an improvisation course as a listener. In one music institute there was a period, when a student played an instrument he had never played before. The third member of us had a great opportunity to take part in this period. She was there as a teacher organizing and observing. To increase our knowledge, we studied literature and articles of group study. For the research we also played piano music for six hands.</p> <p>The questionnaire gave us some very good and useful ways to organize the ensemble. Some of them are easy to put in practise but the regular ensemble needs more time and resources.</p> <p>We are now more confirmed that the ensemble is very important for piano students. We are more enthusiastic to organize ensemble at work. The ensemble supports the learning of children at their individual piano classes. Hopefully in the future piano teachers will have more resources for ensemble at all music institutes.</p>	

Keywords	ensemble, group, improvisation, story composing, music institutes

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Taustaa	3
3	Pianonsoitonopettajien ajatuksia yhteismusisoinnista	5
4	Käytännön keinoja yhteismusisointiin	8
4.1	Tarinasäveltäminen	9
4.2	Improvisointi	10
4.3	6-, 8- ja 12-kätisesti. Yhteissoiton riemua!	12
4.4	Produktiotyöskentely - Soittimen vaihtajaiset	13
4.5	Pianonsoiton ryhmäopetus	14
5	Ohjelmisto top 10 kolmelle soittajalle	16
6	Ryhmäilmiöiden käsittelyä musiikin opiskelun näkökulmasta	19
6.1	Ryhmä ja sen toiminnan ehtoja	19
6.2	Ryhmän suunnittelu ja aloitus	21
6.3	Ryhmässä vaikuttavat voimat	22
6.4	Ryhmän kehitysvaiheita ja ryhmän lopettaminen	25
6.5	Neuvoja ohjaajalle ja esimerkkejä konflikteja aiheuttavista tilanteista	25
7	Miten yhdessä tekeminen auttaa oppimisessa	27
8	Pohdinta	32
	Lähteet	38

Liitteet

Liite 1. Opinnäytetyön kysymyksiä pianistien yhteismusisoinnista

1 Johdanto

Tässä opinnäytetyössä tutkimuksen kohteena on pianonsoiton opiskelijoiden yhteismusisointi musiikkiopistossa. Pohdimme sitä, millaisin keinoin voidaan monipuolistaa pianonsoiton opiskelijoiden yhteismusisointia, miten sitä toteutetaan, mitä mieltä siitä ollaan ja mitä hyötyä yhteismusisoinnista ylipäänsä on. Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava, koska yhteismusisointi kuuluu jo opetussuunnitelmaankin, mutta toteutetaanko sitä täysimääräisesti?

Aluksi teimme aiheesta kyselyn, jossa selvitimme, miten eri oppilaitoksissa pianonsoiton opettajat ovat toteuttaneet yhteismusisointia ja ratkoneet siihen mahdollisesti liittyviä ongelmia. Tässä työssä yhteismusisoinnilla tarkoitamme kaikkea musisoimista, mitä voi tehdä vähintään kahden soittajan kanssa alkaen nelikätissoitosta monimuotoproduktioihin.

Haluamme selvittää, miten ryhmä vaikuttaa oppimiseen ja kuinka se ilmenee omassa työssämme. Luvussa 4 käsittelemme, mitä käytännön keinoja on toteuttaa pianistien yhteismusisointia. Kokosimme myös yhteen erilaisia kuusikätiskappaleita, jotka voisivat olla sopivia opetuskäytössä.

Meitä kiinnostavat yhteismusisointiin liittyvät kysymykset. Haluamme tarjota lapselle sosiaalista kanssakäymistä muiden soittajien kanssa, jotta hänellä olisi musiikkiopistoyhteisössä kavereita eikä ainoa ihminen, jonka hän tapaa ole vain oma soitonopettaja. Kuten Rainer Palas toteaa Pianisti-lehden artikkelissa (2010, 48): ”Onko kukaan katanut sitä, että nuorena soitti kavereiden kanssa kamarimusiikkia ja sai ystäviä, joita vieläkin tapaa? Jos jotakuta kaduttaa, sopii ottaa yhteyttä!”

Mitä kaikkea yhdessä musisointi sitten tuo? Opinnäytetyön alkuvaiheessa mietimme mind map -työskentelyn avulla yhdessä tekemisen eri osa-alueita opettajan näkökulmasta ja miten se vaikuttaa oppilaan soittotaidon kehittymiseen. Lisäksi mietimme, mitä vaikutusta on hyvillä kaverisuhteilla. Edistävätkö ne oppimista ja onko sosiaalisella yhteydellä vaikutusta musiikkiopistossa harrastavalle pianistille. Seuraava kaavio syntyi mind map -työskentelyn pohjalta.



Kaavio 1. Yhdessä tekemisen merkityksiä pianonsoitonopettajan näkökulmasta

2 Taustaa

Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka moni musiikkioppilaitoksissa opiskeleva pianisti on saanut kokea yhteissoiton iloa. Epäilemme, että verrattuna orkesterisoittimia opiskeleviin tovereihinsa pianistit ovat soittaneet vähemmän yhdessä ja useammin jääneet jopa kokonaan yhteismusisoinnin ulkopuolelle. Tämä on kummallista, kun ottaa huomioon, että orkesterisoittimia opiskelevat tarvitsevat väistämättä säästystä ja ovat tässä suhteessa riippuvaisia pianisteista. Eikä enempää pianon kuin orkesterisoittimien soittaminenkaan ole mikään uusi keksintö. Luulisi, että jo luonnostaan olisi syntynyt tilaisuuksia musisoida yhdessä. Nykyisin yhteismusisoinnista puhutaan ja sitä pyritään järjestämään monissa musiikkioppilaitoksissa. Se näkyy jopa opetussuunnitelmissa. Merkillistä kuitenkin on se, mitä kaikkea voidaan lukea yhteismusisoinniksi. Esimerkiksi kuorolaulu ja joissakin musiikkiopistoissa jopa musiikin perusteet luetaan yhteismusisoinniksi. Tosin musiikin perusteissa tehtävät sovitukset omille soittimille ja muukin musisointi täyttävät hyvinkin yhteismusisoinnin kriteerit ja ovat sosiaalistavia ja itseohjautumista opettavia. Parhaimmillaan se on erittäin hyödyllistä, opettavaista ja äärimmäisen hauskaa. Merkinnät päättötodistukseen hoituvat siis yhteismusisoinnin osalta helposti, mutta miten suppeaksi muodostuukaan pianistien kokemusmaailma musiikkioppilaitoksissa verrattuna orkesterisoittimiin? Orkesterin kaikki soittajat pääsevät joka vuosi parrasvaloihin esiintymään ja vierailemaan eri paikkakunnilla, jopa ulkomailla asti, mutta pianisteista vain harvat.

Yksi syy pianistien ulkopuolisuuteen, pois yhteismusisoinnin yhteisöllisyydestä, saattaa olla riittävän helpon materiaalin puute. On tyypillistä, että 1970-luvulla sävelletty tai sitä vanhempi nelikätismateriaali aloitteleville oppilaille on sävelletty tai sovitettu usein oppilas–opettajaparille. Oppilas soittaa melodiaa unisonossa ja opettaja soittaa pianistisesti vaikeamman säästysosuuden.

Musiikin arvottaminen ilmenee ehkä myös siinä, että ennen myös aloittelevien soittajien säästykset tehtiin ammattisäästäjien soitettaviksi. Kuulostaa hienolta, kun pianisti soittaa vaikeaa säästystä, vaikka pikku pasunisti puhaltasi puolinuotteja. Erään piano-opettajan kokemuksen mukaan pari vuosikymmentä sitten oli miltei mahdotonta saada pianistille yhteissoittokaveria muiden soittimien soittajista. Heidän opettajiensa mukaan kappaleen säästys oli vaikea, ja niinhän se olikin. Nykyään löytyy jo opetusmateriaalia, esimerkiksi alkeisviulukouluja, joiden säästykset eivät ole pianistisesti vaativia. Monet

piano-oppilaat kykenevät soittamaan säestyksiä ja soitonopettajat voivat itsekin säestää oppilaitaan.

Aika usein alkeismateriaalin tekijät ovat alansa kokeneita pedagogeja, jotka tuntevat soittimen ja pikku pianistin kyvyt sekä rajoitukset. Sovittajina ja säveltäjinä he eivät välttämättä ole asiantuntijoita. Voimme siis miettiä onko teoksen musiikillinen laatu tärkeämpi kuin oppilaiden kokemus saada soittaa yhdessä ja innostua siitä. Säveltäjien toivoisi säveltävän alkeistasolle yhteissoittoon soveltuvaa materiaalia. Heidän voi olla vaikea yhdistää taiteelliset ambitiot ja käytännönläheinen musisointi, mutta eivätkö haasteet ole hyväksi ja minimalismikin on jo keksitty? Luulisi, että materiaalille olisi kysyntää. Onhan aloittelevia soittajia maailmassa varmasti enemmän kuin soittajia sinfoniaorkestereissa tai laulajia oopperataloissa.

Pianonsoitonopettajien opetustuntimääriin ei automaattisesti kuulu yhteismusisointia. Tämä johtaa siihen, että piano-oppilaat saavat vähemmän opetusta kuin orkesterisoittimia soittavat oppilaat. Useat pianonsoitonopettajat tekevätkin palkatonta työtä tai erittäin luovia järjestelyjä täyttääkseen opetussuunnitelman vaatimukset. Yhteismusisointia ei aina kyetä järjestämään, sillä kaikille oppilaille ei välttämättä löydy sopivaa soittokaveria, aikaa eikä halua musisoida toisten kanssa.

Pianistien yhteismusisointi oli varsinkin aiempina vuosikymmeninä enemmän poikkeus kuin sääntö. Esimerkiksi me, tämän opinnäytetyön tekijät, olemme tästä hyvä esimerkki. Yksi meistä ei muista soittaneensa mitään nelikätistä pianomusiikkia alle 20-vuotiaana. Tämä tarkoittaa yli kymmenen vuoden ajan pianonsoiton opiskelua ilman yhtään mieleen jäänyttä yhteismusisointia toisen pianistin tai opettajan kanssa. Sen sijaan tällä ryhmämme jäsenellä oli sello sivuaineena kolmen vuoden ajan, jona aikana hän sai kokemuksen orkesterissa soittamisesta. Tämä henkilö ei muista tutustuneensa kehenkään musiikkiopistoaikoina, vaikka aloittikin soitto-opintonsa ryhmäkokeilussa. Kun hän sitten ammattiopinnoissa törmäsi yhteismusisointiin, se oli aikaa vievää ja vaikeaa hitaasti omaksuvalle jännittäjälle. Yhden Beethovenin pianotrion hän kuitenkin soitti, johon pääsi mukaan ihan vahingossa. Nykyisin tämä opettaja on saanut nauttia kollegoiden kanssa soittamisesta, mikä on tuntunut mukavalta.

Toinen muistaa soittaneensa 12 - 15-vuotiaana nelikätisiä kappaleita. Sen päätyttyä soittamisen into hiipui, kunnes motivaatio löytyi uudelleen ammattiopinnoissa kahden pianon teoksia soittaessa. Se oli mukavinta koko opiskelussa. Erityisesti hän piti al-

keisoppilaiden säestämisestä ja liedseminaarista. Sosiaalisena ihmisenä hän pitää yhteismusisointia tärkeänä asiana.

Kolmas pianisti sai kipinän yhteismusisointiin lapsuudenkodissa, sillä perheessä soitettiin ja laulettiin. Musiikkiopistossa oma opettaja järjesti joitakin sopivia yhteissoittotehtäviä ja niitä myös esitettiin konserteissa. Kuten kaikilla muillakin ryhmän pianisteilla, hänelläkin ammattiopinnoissa painopiste oli oman soittotaidon kehittäminen soolo-ohjelmiston parissa. Yhteismusisoinnin vähäisyys oli pettymys ja tuntui siltä, ettei siihen oikein kannustettukaan. Onneksi kuitenkin ryhmämme kolmannen jäsenen yhteissoitto lisääntyi opiskelujen edetessä, sillä hän piti paljon toisten kanssa musisoimisesta. Mukaan tulivat triot, duot, liedit ja kahden pianon teokset. Jos yhteissoittotilanteita ei määrällisesti ollutkaan paljon, sosiaalisen ja musiikillisen kanssakäymisen korvasi aktiivinen kuorotoiminta.

3 Pianonsoitonopettajien ajatuksia yhteismusisoinnista

Teimme kyselyn, jossa kartoitimme musiikkiopistojen pianonsoitonopiskelijoiden yhteissoittoon liittyviä asioita. Kyselyssä huomio kohdistui lähinnä siihen, minkälaisia yhteissoittomuotoja opettajat käyttivät opetuksessa ja kuinka säännöllistä toiminta oli. Olimme myös kiinnostuneita motivoimisesta, sitoutumisesta, resursseista ja organisoinnista. Kysely tehtiin kuudelle pianonsoitonopettajalle viidestä eri musiikkiopistosta.

Mitä soitetaan

Pianonsoitonopettajien vastauksissa tuli esiin laaja kirjo yhdessä tekemisen muotoja. Yleisimmin käytössä olivat neli- ja kuusikätissoitto sekä duot, triot ja kvartetit. Orkesterin kanssa oli myös mahdollisuus päästä soittamaan joko solistina tai rivoittajana. Usein oppilaat soittivat yhdessä toisen oppilaan kanssa, mutta joskus myös opettajan kanssa.

Suuret oppilasjoukot saatiin liikkeelle, kun yhdistettiin eri taidemuotoja. Niistä oli monenlaisia esimerkkejä, vain mielikuvitus rajana. Milloin yhdistettiin mukaan tanssi, teatteri, satu, runo ja niin edelleen. Yhdessä oppilaitoksessa pianistit suorittivat yhteismusisoinnin vapaan säestyksen tunneilla tai musiikin perusteiden yhteydessä.

Viikkotuntimäärä ja osallistuminen

Yhteismusisointi tai kamarimusiikki ei välttämättä läheskään aina kuulunut opettajien viikkotuntimäärään, vain kahdelle kuudesta se kuului. Este tekemiselle se ei kuitenkaan ollut. Näissä tapauksissa yhteissoitto liitettiin oppilaan soittotunnin yhteyteen. Jotkut opettajat järjestivät yhteissoittoharjoituksia myös vapaa-ajallaan.

Mitä tuli säännöllisyyteen tai periodimuotoisuuteen, kaksi kuudesta opettajasta edellytti jokaisen oppilaan osallistuvan opetukseen kykyjensä mukaan. Useimmilla opettajilla oli hyvää tahtoa yrittää järjestää yhteissoittomahdollisuus mahdollisimman monelle, mutta he törmäsivät usein käytännön ongelmiin. Yhteisten aikojen löytäminen oli joskus vaikeaa ja logistinen haaste todellinen niissä tapauksissa, joissa lapsilla oli paljon harrastuksia tai välimatkat kodin ja musiikkiopiston välillä pitkiä.

Organisointi, jos se on ollut yhteistyötä muiden taidemuotojen kanssa

Kolme kuudesta opettajasta ei ollut organisoinut yhteismusisointia. Yksi kuudesta oli toiminut pääorganisoijana: koonnut porukan, toiminut ohjaajana ja laatinut aikataulut. Yhdellä oli ollut oma projekti, jossa hän oli organisoinut kaiken muun, paitsi tiedottamisen. Yksi oli ollut mukana kollegion kanssa suunnitellussa ja organisoidussa projektissa.

Hyöty

Vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden, sosiaalisten taitojen ja vastuunoton oppimisen koettiin olevan tärkeimpiä seikkoja, jotka pianonsoitonopiskelija saattoi yhteismusisoinnin myötä saavuttaa. Opettajien välinen vuorovaikutus koettiin myös tärkeänä. Impulsseja saattoi saada kollegalta, jolla oli juuri sopiva kappale yhteissoittoa varten tai oppilas vailla pianistia.

Pianisti joutuu usein tilanteeseen, jossa on tarvetta käytännön pianonsoittotaidolle. Tällainen on esimerkiksi tilanne, jossa pitäisi vaikkapa säestää yhteislauluja sukujuhlissa. Kaksi kyselyyn vastanneesta opettajasta olikin järjestänyt varta vasten yhteislaulutlaisuuden, jossa oppilaat toimivat säestäjinä.

Yhteismusisointi helpotti esiintymisjännitystä. Toisten kanssa yhdessä soittaessa arkaakin soittaja rohkaistui, koska hänen ei tarvinnut soittaa yksin. Vastauksissa todettiin, että aina soittokaverisuhde ei kuitenkaan toimi. Se saattaa aiheuttaa jopa stressiä.

Sitoutuneisuus yhteismusisointiin

Mitä keinoja opettajat olivat löytäneet saadakseen oppilaat ja vanhemmat sitoutumaan yhteisiin projekteihin ja tapahtumiin? Tapoja oli monia. Joku opettaja halusi kirjallisen sitoutumisen, toinen korosti, että yhteismusisointi kuuluu asiaan. Osa ilmoitti heti lukukauden alussa tulevista yhteismusisointikonserteista, jolloin oppilas tiesi, mihin sitoutua.

Minkälaista materiaalia

Osa opettajista käytti valmiita kappaleita. Jotkut tekivät omia sovituksia oppilaiden tarpeiden mukaan, jopa sovituksen sovituksia, mutta useimmiten käytettiin valmiita kappaleita. Aikaisemmin hyviksi todetut otettiin uudestaan käyttöön. Joillakin opettajilla oli niin hyvät omat nuottivarastot, että sieltä löytyi tarpeeksi materiaalia. Myös kollegoilta saattoi tulla hyviä vinkkejä käyttökelpoisista kappaleista.

Osallistuivatko kaikki ja kuinka tärkeää oli soittaa joka lukuvuosi

Pyrkimys ja hyvä tahto oli, että kaikki oppilaat osallistuisivat yhteismusisointiin joka vuosi. Käytännössä kuitenkin yhteisten aikojen löytäminen ei aina onnistunut ja logistiikkakin tökki. Joku oppilas ilmoitti heti, ettei halua osallistua.

Tyytyväisyys yhteismusisointimahdollisuuksiin omassa oppilaitoksessa

Yhteismusisoinnin toteuttamisessa löytyi oppilaitoskohtaisia eroavaisuuksia. Aina velvoitteet ja käytäntö eivät kohdanneet. Oli paljon kiinni opettajan omasta aktiivisuudesta, miten hän järjesti yhteismusisoinnin. Tilaongelmien vuoksi toivottiin erillistä luokkaa yhteismusisointia varten, jolloin se olisi helpommin toteutettavissa.

Haaveet

Kysymykseen ”miten haluaisit toteuttaa pianistien yhteismusisoinnin, jos saisit päättää ihan itse?” vastauksia tuli monenlaisia. Yksi toivoi lisää resursseja, toiselle oli tärkeää, että pianisti pääsee mukaan isoon kokoonpanoon, esimerkiksi orkesteriin. Eräällä opettajalla oli haaveena unelmaopisto, jossa yhdistyisivät tanssi, näyttämötaide sekä kuva- taide ja jossa voisi itse toimia ohjaajana.

Yhteenveto

Oli mielenkiintoista huomata, miten kollegoiden keinot toteuttaa yhteismusisointia olivat samankaltaisia omien kokemustemme kanssa. Vastauksissa ei noussutkaan esiin mitään odottamatonta ja yllättävää niin kuin ehkä olimme kuvitelleet. Suuria poikkeamia eri kokoisten oppilaitosten kesken ei ollut. Isot produktiot innostivat opettajia, vaikka niissä oli paljon työtä. Erityisesti eri taidemuotojen välinen yhteistyö kiinnosti. Erojakin oli oppilaitosten välillä, kun puhuttiin resursseista. Selvästikin opetusvelvollisuuteen sisältyvä tuntimäärä koskien yhteismusisointia suo paremmat mahdollisuudet sen järjestämiselle ja kehittämiseksi. Osassa musiikkiopistoja taas ei ollut resursseja lainkaan. Kuten vastauksissa tuli esiin, resurssien puutetta ei kuitenkaan koettu yhdessä musisoinnin esteeksi. Opettajat ajattelivat oppilaiden parasta ja olivat valmiita järjestämään harjoituksia omalla ajallaan. Myös tarve saada oppilaat motivoitumaan ja ottamaan vastuuta koettiin tärkeäksi. Kun soitetaan kaverin kanssa, joutuu ottamaan vastuuta oman stemmansa harjoittelemisesta eri tavalla kuin harjoitellessa soolokappaletta. Eräs opettaja kiteytti ajatuksiaan yhteismusisoinnista: ”Voi edistyä, nauttia soittamisesta ja musiikkiopistossa olosta, vaikka ei joka vuosi osallistuisikaan yhteismusisointiin. Joskus riittää oma suhde soittimeen ja musiikkiin, sitä pitää arvostaa myös.”

4 Käytännön keinoja yhteismusisointiin

Tuomme seuraavassa esiin käytännön keinoja, joilla voi tukea pianonsoitonopiskelijan musiikillista yhteisöllisyyttä. Esimerkkeiksi otimme sellaisia yhteissoiton työskentelytapoja, joita tiesimme jonkun käyttäneen aiemmin, tai jotka olimme itse kokeneet hyviksi. Yhteismusisoinnilla tässä yhteydessä tarkoitamme lähes kaikkea musiikin tekemistä, mitä kahden tai useamman soittajan kanssa voi toteuttaa. Myös suuret produktiot laskettiin mukaan. Keräsimme viisi erilaista tapaa: tarinasäveltäminen, improvisointi, yh-

teismusisointi 6-, 8- ja 12-kätisesti, produktiivtyöskentely ja pianonsoiton ryhmäopetus. Seuraavassa kerromme jokaisesta lyhyen luonnehdinnan.

4.1 Tarinasäveltäminen

Pianonsoitonopettaja, psykoterapeutti sekä musiikkiterapeutti FT Hanna Hakomäki käytti musiikinopetuksensa työvälineenä muun muassa tarinasäveltämistä, kun hän työskenteli espoolaisessa päiväkodissa. Tarinasäveltämisen idea sai alkunsa musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin musiikkikasvatusprojektissa. Projektin tarkoituksena oli tutkia ja kehittää Kuvionuotit-merkkijärjestelmän mahdollisuuksia pienten lasten pianonsoitonopetuksessa. Hakomäki suunnitteli, toteutti ja kehitti projektia espoolaisessa Kyyhkyspuiston päiväkodissa 3 - 7-vuotiaiden lasten parissa. (Hakomäki 2007.)

Hakomäki määrittelee tarinasäveltämisen seuraavasti: ”Tarinasäveltäminen on omaan musiikilliseen keksintään perustuva keino ilmentää olemassaoloaan ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa musiikin keinoin. Tarinasäveltäminen on mahdollisuus ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan musiikin avulla sekä jakaa niitä toisten kanssa musiikin maailmassa.” (Hakomäki 2007, 15.) Siihen kykenee jokainen, joka pystyy tuottamaan ääntä soittimesta. Piano soveltuu tarinasäveltämiseen hyvin sen äänentuottamisen helppouden takia. (Hakomäki 2007.)

Tarinasäveltäminen alkaa sillä, että oppilas kertoo tarinan, jonka opettaja kirjoittaa ylös. Sen jälkeen mietitään, minkälaisin musiikillisin keinoin tarinan voisi kertoa. Kertomiseen voi käyttää säveliä, laulua, tarinaa, leikkiä ynnä muuta. Lopuksi tarina nuotinnetaan käyttämällä apuna erilaisia merkkejä. Ne voivat olla esimerkiksi kuvia, jotka usein sisältävät informaatiota perinteistä nuottikirjoitusta enemmän. Nuotinnukseen voidaan käyttää myös kuvionuotteja. Olennaista on, että merkkejä lukemalla tekijä pystyy esittämään sävellyksensä uudestaan. (Hakomäki 2007.)

Hakomäki käytti tarinasäveltämistä lähinnä päiväkotikäisten lasten kanssa, mutta se soveltuu monenikäisille lapsille. Musiikkiopiston pianonsoitonopetukseen se sopii erinomaisesti soitonopiskelua monipuolistavana ja rikastuttavana osa-alueena. Säveltäessään oppilaan ei tarvitse keskittyä nuottien lukemiseen, joten esimerkiksi tekniikkaa ja erilaisia ilmaisukeinoja, kuten sointiväriä, dynamiikkaa ja rytmiä voi olla helpompi omaksua. Teknistä ongelmaa voidaan lähestyä tarinasäveltämisen avulla aiemmasta

poikkeavalla tavalla ja näin syventää oppimista. Tarinasäveltäminen sopii paitsi soiton- ja musiikinopetukseen, myös keinoksi harjaannuttaa kognitiivisia taitoja sekä mahdollisuudeksi oppia tunnistamaan ja nimeämään ajatuksiaan ja tunteitaan. (Hakomäki 2007, 48.)

4.2 Improvisointi

Improvisointia Jarkko Kantalan tapaan – kuvaus eräästä kurssista

Jarkko Kantala opettaa Eiran musiikkikoulussa ja on ollut mukana tekemässä Vivo-sarjan pianokouluja. Vivo-sarjan kirjat Vivo, Vivo 1 ja Vivo 2 kannustavat improvisointiin heti alusta alkaen. Jarkko Kantala säveltää ja opettaa improvisaatiota myös lyhytkursseilla eri oppilaitoksissa. Vasta-alkajatkin pääsevät improvisoimaan Kantalan johdolla.

Jarkko Kantalan eräällä kurssilla oli ryhmiä 6–16-vuotiaille, noin 4 soittajaa yhdessä ryhmässä. Jokainen soittaja oli oman ikäistensä kanssa ja käytössä oli vähintään kaksi pianoa. Kantalan kurssilla sekä pianot että soittajat vuorottelivat ja soittajat vaihtoivat stemmoja keskenään. Kapellimestariakin tarvittiin joskus näyttämään dynamiikkaa tai soittovuoroja. Kapellimestarina toimivat vapaaehtoiset oppilaat tai Kantala itse. (Kantala 2013.)

Kurssin aloittanut teiniryhmä sai vaikean tehtävän: sai soittaa mitä halusi, mutta piti kuunnella toisia. Ensin oli hiljaista, kunnes joku rohkea aloitti soittaa. Välillä tuli taukoja. Lopuksi Kantala totesi, että olisi ollut vaikeampaa improvisoida yksin, mutta helpompaa, jos ei olisi koskaan soittanut mitään tai kuullut musiikin teoriasta. Sitten mietittiin, mitä kaikkia musiikin elementtejä on olemassa (esimerkiksi rytmi, melodia) ja improvisointiin neljällä sävelellä eri rytmeissä ja oktaavialoissa. Tuiki tuiki tähtönen sai koristelun ulkoasun ja se muutettiin itse keksittyyn asteikkoon. Säestykseen tuli pieniä sekunteja ja melodiaa soitettiin kvinteissa. Laulusta soitettiin vain tunnistettava osa ja kaikkea opeteltua soitettiin vuorotellen, jolloin saatiin aikaan ihan uutta musiikkia. Lopuksi ryhmä teki improvisaation e-fryygisellä asteikolla. Jokainen sai soittaa oman soolon ja dynamiikkaakin oli mukana. (Kantala 2013.)

Ryhmä 10-vuotiaita sai aiheeksi turnajaiset 1100-luvulta. Kolmijakoinen rytmi oli ryhmälle vaikea, mutta Kantala laittoi omaa opetteluvuoroaan odottavat taputtamaan puls-

sia. Ambituksena oli kvintti, mutta molemmilla pianoilla oli eri aloitussävelet, eli ryhmät soittivat kvintin tai kvartin päässä toisistaan. Ryhmät eivät siis soittaneet yhtä aikaa, vaan vuorotellen. Kummassakin pianossa toisella soittajalla oli säestyskuvio kvinteissä, toinen soitti melodiaa. Lopulta melodian soittaja soitti melodiaa kaksin käsin kvintin tai kvartin päässä toisistaan. Se oli orgaanista tyyliä. Kantala näytti pianojen vaihdot, lopuksi jopa tahdin välein. Toinen tehtävä oli 6/4 improvisaatio valkoisilla koskettimilla. Kolme soittajaa soitti vasemmalla kädellä tahdin mittaisia säveliä ja oikealla kahdeksasosia, toiset kahdella sävelellä ja yksi kolmella. Neljäs soittaja sai nopean rytmiosinaton soitettavaksi kolmella sävelellä eri kohdista. Oppilaat saivat Kantalan lisäksi toimia kapellimestareina. (Kantala 2013.)

Kolme 12-13-vuotiaasta soittajaa kolmen pianon kimpussa sai tehtäväkseen soittaa elokuvamusiikkia tyyliin Star Wars ja Indiana Jones. Star Wars -tyylissä soittajat saivat valita neljä perusmuotoista mollikolmisointua oikeaan käteen, vasemmalla soitettiin vastaavaa perussäveltä. Tahtiosoitus oli 4/4 ja molemmat kädet soittivat surumarssi-maista pisterytmiä matalista oktaavialoista. Indiana Jones -tyylissä sai valita neljä duurikolmisointua. Vasemmalla soitettiin urkupistebassoa oktaavina ja jotakin herooista pisteellistä rytmiä. Urkupistebasso vaihtui, kun soittajan vuoro oli soittaa uudestaan. Lopputuloksena sekä soittajat että duuri- ja mollijaksot vuorottelivat. Toinen tehtävä oli improvisoida Erik Satie -tyyliin. Sävellajina oli melodinen molli, myös alaspäisessä asteikkokulussa (jazzmolli). Yksi soittaja säesti kahdella soinnulla, toinen soitti melodiaa pitkillä aika-arvoilla. Kolmas soittaja soitti nopeaa luitusta keskialueella. Hitaan ja nopean melodian soittajat vuorottelivat.

Tyttöryhmä eli neljä 10 - 11-vuotiaasta pianistia saivat työstää neljän soinnun pop-biisikaavaa. Vasemmassa kädessä oli perussävel, oikealla soitettiin sointuja pulssissa ja sointu vaihtui tahdin välein. Solistit improvisoivat kolmella sävelellä molemmilla käsillä unisonossa. Komppaajat soittivat yhtäikaa ja solistit vuorottelivat. Lopuksi kaikki soittivat yhtäikaa. Toinen tehtävä oli barokkityylinen La Folia -improvisaatio neljällä soittimella. Sointukierto oli määrätty ja tahtiosoitus 3/4. Soittajien piti keksiä tahdin mittainen motiivi, joka säilyisi, vaikka sointu vaihtuu. Jokainen sai siis soittaa vuorollaan oikealla kädellä sooloa ja toiset soittivat vasemmalla soinnun perussäveltä. Viimeinen tehtävä oli pelkillä valkoisilla koskettimilla. Yksi kehitteli jonkun toistuvan kuvion kahdeksasosanuoteilla oikealle kädelle, vasen soitti alaspäistä kulkua tai jotain pitkää säveltä. Muut soittivat oikealla jotain keksimäänsä motiivia. Soolon soittaja soitti molemmilla käsillä unisonossa ja tauon jälkeen motiivia piti vaihtaa.

Kurssin kaksi nuorimpien (6 - 8 vuotta) ryhmää teki ensin tarinan, jonka Kantala aloitti. Tarina oli hyvin lyhyt ja kasvoi vain sana tai kaksi kerrallaan. Kantala lisäsi väliin aina sellaisen sanan (joka, silloin), joka jatkoi tarinaa. Tarina alkoi: "Olipa kerran"...ja lapset keksivät eläimiä tai henkilöitä sekä soittivat keksimänsä asian pianolla. Tarina aloitettiin jokaisen juonenkäänteen jälkeen aina alusta. Lopuksi tarina vain soitettiin.

Ensimmäinen nuorimpien ryhmä keksi lisäksi pareittain eläimen ja paikan. Molemmilla pareilla oli siis eri eläin ja paikka. Parit vuorottelivat ja näin kuulumme, kuinka hiiri oli ulkona ja rotta kuivassa ympäristössä eli hiiri ja rotta keskustelivat. Kolmas tehtävä oli avaruusseikkailu mustilla ja valkoisilla klustereilla. Klustereita sai soittaa yhtäaikaan, vuorotellen tai yksittäisiä säveliä nyrkillä. Jokainen sai oman motiivinsa, jota soittaa ja kapellimestari näytti soittovuorot. Sitten vaihdettiin osia ja kapellimestaria. Kielten näppäilyäkin kokeiltiin pedaalin kanssa ja lopuksi kaikki tekivät samaa äänimaailmaa. Kantala näytti soitettiin piano vai forte, ja lapsetkin pääsivät kapellimestariksi.

Viimeisen ryhmän toinen tehtävä oli Kummitustalo, joka tehtiin pareittain. Ensimmäisen parin toinen soittaja soitti kolmen sävelen ostinatokulkua oikealla kädellä ja perussäveltä bassossa ja toinen melodiaa kvintin alueelta. Toinen pari samoin, mutta terssiä alemmalla. Sitten ryhmä kokeili erilaisia tapoja tehdä kummitusääniä eli klustereita, glissandoja, koputuksia pianon puuosiin ja pedaalia. Soittajat saivat vielä valita itse kolme säveltä, joilla soitettiin pelottavaa melodiaa. Parit soittivat vuorotellen ja tauolla olevan ryhmän toinen soittaja oli kummitus. Kun kummitukseksi valittu alkoi soittaa, niin muut lopettivat soittamisen. Kun kummitussoolo loppui, niin vuoro vaihtui, eli "kummituspianon" pari sai soittaa kävelyä ja uusi kummitus keskeytti soiton omalla soolollaan. Tästä opittiin sana rondo. Lopuksi kaikki soittajat saivat olla kummituksia yhtäaikaan. Viimeinen ja samalla kurssin lopetustehtävä tälle tyttöryhmälle oli lumihiihtäileiden soittaminen mustilla koskettimilla.

4.3 6-, 8- ja 12-kätisesti. Yhteissoiton riemua!

Ehkä vaivattomin pianistien yhteismusisoinnin muoto on 4-kätissoitto. Sen ehdottomat edut ovat organisoimisessa. Tarvitaan vain luokka, soitin ja yhteinen aika. 4-kätisparille on saatavilla runsaasti materiaalia. Nykyään materiaalia on tarjolla jonkin verran myös 6- ja jopa 12-kätissoittajille. Materiaalien tekemisessä on ansioitunut erityisesti Itä-Helsingin musiikkiopiston pianonsoitonlehtori Leena Nikula.

Pianisti-lehden haastattelussa (Lönnqvist 2010, 38-43) Nikula kertoo, kuinka hän on onnistunut toteuttamaan yhteismusisoinnin oppilaidensa kanssa. Edellytyksenä on ollut oma luokka opistolla ja aikaa tehdä omia sovituksia. Työssään Nikula on huomannut, että yhteismusisoinnin voi aloittaa jo soitto-opintojen alussa. Teosten tulee olla sopivan tasoisia, jotta pienten on mahdollista soittaa niissä mukana.

Nikulan sovitus työ alkoi, kun eräs pikkuoppilas oli toivonut saada soittaa lempilaulunsa yhdessä muiden kanssa. Hän pääsikin soittamaan yksiäänistä melodiaa kahden soittajan väliin. Toiselle oppilaalle keksittiin sopiva ostinato-osuus, ja kolmas pidemmälle ehtinyt soittaja soitti sointusatsia bassossa. Myöhemmin Nikula on muokannut saman kappaleen sovituksista edistyneemmille soittajille sopivaksi. Yhteissoitossa tärkeää onkin se, että jokainen saa soittaa tasolleen sopivia stemmoja ja kaikilla on hauskaa. Ryhmässä soittaminen voi olla vapauttavaa myös monelle yksinsoittamista jännittävälle. Jos joku nuotti jää soittamatta, niin sitä ei kukaan niin huomaa ja oppilas voi nauttia soittamisesta vapautuneesti. (Nikula 2010, 39.)

Leena Nikulan sovituksissa kaikki soittajat ovat vuorollaan ”liidereitä” eli näyttävät esimerkiksi siirtymiset jaksosta toiseen. Hänen sovituksensa kannustavat kuuntelemaan yhteissoittoon liittyviä asioita, kuten balanssia. Näin oppii ohentamaan juuri oivallisesti ja noukkimaan esille niitä asioita, joita tarvitaan. (Nikula 2010, 39.)

Nikula on ollut todella tuottelias sovittaessaan kappaleita jopa 12-kätisiksi. Tällä hetkellä joitakin sovituksia löytyy osoitteesta www.siba.fi/colourkeys. Sovituksia ollaan mahdollisesti kirjoittamassa puhtaaksi ja kokoamassa nuottikirjaksi.

4.4 Produktiötyöskentely - Soittimen vaihtajaiset

Produktiötyöskentely on oivallinen tapa monipuolistaa pianonsoiton opiskelijan muuten melko yksinäistä työskentelyä. Produktioissa opiskelija saa kokea yhteisöllisyyttä ja käyttää omia taitojaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Parhaimmillaan produktio vahvistaa opiskelijan musiikki-identiteettiä ja antaa uutta motivaatiota opiskeluun. Musiikkiopistossa toteutetut produktiot luovat me-henkeä ja tuovat vaihtelua arkeen.

Annu Tuovila on tutkinut lasten omakohtaisia kokemuksia soittoharrastuksesta väitöskirjassaan ”Mä soitan ihan omasta ilosta!”. Tutkimuksessaan Tuovila havaitsi lasten

kokevan musiikkiopiston opetuksen yksipuoliseksi. Ratkaisuksi Tuovila ehdottaa esimerkiksi lasten aloitteiden pohjalta tapahtuvaa erilaisiin soittimiin tutustumista. Enemmistö tutkimuksen lapsista olisi halunnut kokeilla jotain muutakin soitinta kuin pääsoitinta. (Tuovila 2003, 249.)

Kirkkonummen musiikkiopistossa toteutettiin keväällä 2013 produktio, jonka yhtenä tavoitteena oli kehittää lapsen kokonaisvaltaista musiikkisuhdetta (Kirkkonummen musiikkiopiston toimintasuunnitelma 2012-2013, Zoomausviikko). Zoomausviikon nimellä kulkenut tempaus koski kaikkia opiston oppilaita. Ideana oli tarjota oppilaille mahdollisuus kokea soitonopiskelua jonkin toisen soittimen näkökulmasta. Oppilas sai siis valita jonkin muun soittimen kuin omansa, jossa sitten sai opetusta yhden soittotunnin verran.

Zoomausviikon suunnittelu alkoi työryhmän valinnalla alkusyksyllä 2012. Koska projekti toteutettiin ensimmäistä kertaa, suunnittelussa oli paljon työtä. Viikkoa varten tuli miettiä käytännön asiat, kuten opettajien tuntimääriä, soitinten riittävyyttä ja opetustiloja. Työryhmä valmisti viikon aikataulutuksen, tiedottamisen ja sähköisen ilmoittautumisen. Oppimateriaalit suunniteltiin yhdessä muiden opettajien kanssa. Materiaalit pyrittiin suunnittelemaan sellaisiksi, että niitä pystyi hyödyntämään eri soittimilla. Kappaleita oli tarkoitus soittaa yhdessä viikon lopussa järjestettävässä konsertissa.

Oppilaiden osalta ajatusprosessi lähti käyntiin sillä, että soittotunnilla mietittiin soitinvalikoimaa. Minkälaisia soittimia on mahdollista valita? Mikä kiinnostaisi? Suurin osa lapsista oli innokkaita ja toivesoitin keksittiin nopeasti.

Zoomausviikolla opetus tapahtui ryhmäopetuksena. Kussakin ryhmässä oli 2-4 oppilasta. Oppilaat saivat uusia hauskoja kokemuksia ennestään tuntemattoman soittimen opettelemisesta. Viikon lopussa järjestettiin ”Väärien soitinten konsertti”, johon halukkaat saivat osallistua. Konsertti oli rento jamityyppinen, ja siellä soitettiin tunnilla opeteltuja kappaleita yhdessä eri soittimilla. Konsertti osoittautui hauskaksi yhteishengen kohottajaksi. ”Tosi kivaal”, sanoivat oppilaat.

4.5 Pianonsoiton ryhmäopetus

Haastattelimme pianonsoiton opettaja, musiikintohtori Kristiina Junttua siitä, miten hän hyödyntää ryhmäopetusta omassa opetuksessaan. Opiskellessaan pedagogiikkaa Si-

belius-Akatemiassa Meri Louhoksen johdolla Junttu huomasi, kuinka paljon lapset oppivat toisiltaan. Kimmoke ryhmäopetukseen syntyi jo tuolloin. Itä-Helsingin musiikkiopistossa opettava Junttu aloitti ryhmäopetuksen osana pianonsoitonopetusta kymmenen vuotta sitten. Hänen oppilaansa osallistuvat viikoittain pidettäville ryhmätunneille heti soittoharrastuksen alussa. Ryhmässä on yleensä kolme soittajaa. Ryhmä- ja yksilötuntien lisäksi pidetään kerran kuukaudessa yhteistunti kaikille oppilaille. Yhteistuntien järjestämistä helpottaa aina käytettävissä oleva oma studio.

Viikoittaisella ryhmätunnilla improvisoidaan, transponoidaan sekä kompataan lastenlauluja. Myös tekniikkaa kehittävät harjoitukset, kuten intervallien ja sointujen soittaminen ja sormiharjoitukset, kuuluvat ryhmätuntien sisältöihin. Lisäksi tunneilla opetellaan musiikin teoriaa ja tehdään pianojumppaa (Junttu 2013). Joskus ryhmätunneilla soite- taan myös omia soittokappaleita ja 6-kätisiä kappaleita. Yhteistunnilla oppilaat soittavat toisilleen omia soittokappaleitaan, joista keskustellaan ja annetaan palautetta. Välillä oppilaat pääsevät myös opettamaan toinen toisiaan.

Junttu mainitsee ryhmätunneista ja yhdessä soittamisesta olevan monenlaista hyötyä: lapset oppivat toimimaan ryhmässä, kuuntelemaan toisiaan ja odottamaan omaa vuoroaan. Opettajan työtä helpottaa se, että ryhmätunnilla voi opettaa jonkun asian kaikille yhtä aikaa. Yhteisesti opetettavia asioita voivat olla esimerkiksi soittoasentoon liittyvät seikat. ”Istu suorassa, muista sormenpäät.”

Ryhmäopetuksessa on myös haasteita. Jos ryhmässä on esimerkiksi erilainen oppija, vaatii opettajalta neuvokkuutta ja viisautta saada ryhmä toimimaan niin, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet oppia. Joskus lapsi ei yrityksistä huolimatta sopeudu ryhmään. Tällaisessa tapauksessa lasta ei pakoteta ryhmätunneille ja niille voi osallistua harvemmin. Kun ryhmässä on eritasoisia soittajia, vaatii tilanne opettajalta kekseliäisyyttä. Alku voi olla joskus hankalaa, mutta kun lapset oppivat tuntemaan toisensa ja oma paikka ryhmässä löytyy, on tekeminen palkitsevaa sekä oppilaille että opettajalle.

Haastattelun loppuksi Junttu kannustaa opettajia pitämään oppilailleen ryhmätunteja. ”Ryhmässä voi tehdä mitä vain!”, Junttu rohkaisee.

5 Ohjelmisto top 10 kolmelle soittajalle

Seuraavassa esittelemme valikoiman mukaansa tempaavia yhteismusisointikappaleita kolmelle pianistille. Kuusikätisten sävellysten valinta oli meille luontevaa, sillä opinnäytetyöryhmämme muodosti kolmen pianistin kokoonpanon. Lisäksi kuusikätismateriaalin valintaan vaikutti se, että kolmelle pianistille tehtyjä sävellyksiä löytyy huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi nelikätisiä teoksia. Tavoitteena oli löytää uutta materiaalia rikastuttamaan omaa opetusmateriaalia. Valitsemamme kappaleiden vaikeustaso on perustaso yhdestä korkeintaan perustaso kolmeen. Kappalevalinnoissa pyrimme siihen, että niissä olisi jokaiselle soittajalle mielekästä soitettavaa. Välttimme niitä sävellyksiä, joissa yhden soittajan osuus oli pelkästään komppaamista tai melodian soittoa.

Opinnäytetyössämme olemme käsitelleet pianistin yksinäisyyttä ja oppimista yhdessä tekemisen avulla. Kirjallisen työn tekemisen ohessa tutustuimme kuusikätismateriaaliin yhdessä soittamalla. Soittaessamme pääsimme asian ytimeen, musiikin tekemiseen yhdessä. Se oli hauskaa ja prosessissa tuli esiin konkreettisesti yhdessä tekemisen riemu ja haasteet. Toisia oli kuunneltava ja kompromisseja tehtävä.

Rogers, Richard: DO-RE-MI, sov. Leena Nikula

Reipas ja mukaansa tempaava kappale tutusta elokuvasta Sound of Music. Sovitus kolmelle pianistille ja yhdelle pianolle on tasapainoinen. Kaikkien soittajien stemmoissa on melodisia aiheita. DO-RE-MI on hyvä esimerkki Leena Nikulan tekemistä 6-kätissovituksista. Tämän opinnäytetyön tekohetkellä nuottia ei ole vielä julkaistu.

Pagano, Mario: Mustan kissan tango, sov. Paula Aaltonen

Pianokoulu Vivo 1

Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki 2007

Rytminen kappale, jossa melodia on koko kappaleen ajan yhdellä soittajalla. Kappale alkaa keskimmäisen soittajan alkusoitolla, jonka jälkeen muut soittajat tulevat mukaan. Alinta satsia soittava huolehtii tangolle tunnusomaisista takapotkuista kun taas keskimmäisen soittajan haasteena on soittaa rytmikkäästi, kuitenkin peittämättä muita soittajia. Jokainen soittaja löytää oman rivinsä selkeän merkintätavan ansiosta.

Dooris bailaa

Pianokoulu Vivo 1

Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki 2007

Erilaisista melodian pätkistä koostuva improvisatorinen kappale, jota voi soittaa 2-4 soittajaa. Nuotissa on neljä laatikkoa, jossa kussakin on useita lyhyitä melodian pätkiä. Kukin soittaja voi valita laatikostaan yhden tai useamman melodian, joita toistaa haluamassaan järjestyksessä. Kaikki melodiat sopivat soitettavaksi samanaikaisesti. Luonteeltaan rempseään kappaleeseen voi yhdistää myös omaa musiikillista keksimistä. Hyvä jammailukappale.

Waldteufel, Emil: Luistelijat, sov. Meri Louhos, Hui-Ying Liu-Tawaststjerna, Carlos Juris

Pianon avain ohjelmisto 2

Warner/Chappell Music Finland Oy, 1996

Kappale on ihanan kepeä ja tunteikas. Se vaatii soittajilta valssirytmien sisäistämistä. Soittajat oppivat kappaleesta pitkien linjojen fraseerausta. Pitkän crescendon sekä ritardandon onnistuminen edellyttää toinen toistensa kuuntelemista.

Ranskalainen laulu: Jaakko kulta, sov.

Pianon avain alkeisvihko

Warner/Chappell Music Finland Oy 2000

Sopii hyvin soittajien ensimmäiseksi yhteissoittokappaleeksi. Kappaletta piristää herätyskelloaihe (ti-ti-ti-taa). Kappaleen lopussa opitaan vielä käden ylivienti mukavalla tavalla. Kivat värilliset hymiöt rivien alussa helpottavat oman rivin löytymistä. Basson soittaja pitää sykkeen yllä. Kappale sisältää hauskoja esitysmerkintöjä, kuten torkahtaa, haukottelee ja venyttelee.

Kansanlaulu: Hämähäkki, sov. Carlos Juris

Warner/Chappell Music Finland Oy 2000

Kaikkien tuntema laulu on sovitettu hauskesti. Sovituksessa on lapsia kiinnostavia elementtejä, kuten klustereita ja etuheleitä.

Bober, Melody: Unsolved Mystery
 Grand Trios for Piano, book 4
 Alfred Music Publishing Co., Inc.

Kappaleen salaperäisyys on saatu hyvin esille. Rytmikkyytensä ja salamyhkäisyytensä ansiosta se voisi innostaa erityisesti poikaoppilaita. Koko book 4 –vihko sisältää hauskoja, rytmikkäitä, innostavia ja hyvin soivia kappaleita.

Baron, Stephen: Six Folksong arrangements for 6 hands osa 4. Alouette
 Piano explorer, book 3
 Nymet Music 2004

Sävelmaailma nyrjähtää hieman modernimpaan suuntaan. Kappaleessa on ripaus haastetta tahtilajimuutosten vuoksi. Se sisältää jännittäviä harmonioita. Kromaattinen asteikkokin tulee tutuksi ja toccata-aihe esiintyy myös lyhyesti.

Norton, Christopher: Donkey Ride
 The Microjazz Trios Collection, level 4
 Boosey&Hawkes

Sävellys pohjautuu blues-kaavaan. Alun bassokulussa kuuluu mukavasti aasin lönnkytelevä kävely. Ylimmän ja keskimmäisen äänen soittajat soittavat jammailevaa stemmaa. Tempomerkinnät ja kolmimuunteisuus on merkitty nuottiin tarkasti. Esitysmerkintä ”good natured” on osuva.

Rossa, László: Song of the Bell
 Colour Keys Flexible Repertoire
<http://www2.siba.fi/colourkeys/laszlo/scoresongofthebell.pdf>

Kappale vie heti keskiaikaisen kirkon tunnelmaan, kun kirkonkellojen etäinen sointi soljuu vaimeana. Mukana on myös ripaus itämaista tunnelmaa. Rauhoittava kappale. Hieno! Kappale on sopiva kauniin soinnin harjoitteluun ja sopii oppilaille, jotka jaksavat kuunnella musiikin etenemistä keskittyneesti.

6 Ryhmäilmiöiden käsittelyä musiikin opiskelun näkökulmasta

6.1 Ryhmä ja sen toiminnan ehtoja

Soitonopiskelu on perinteisesti mielletty yksilökeskeiseksi. Musiikkioppilaitoksissa musiikin perusteiden tunneille pääsee yleensä vasta kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuonna. Tosin joissakin opistoissa orkestereihin pääsee jopa ensimmäisenä opiskeluvuonna Suzuki-metodista puhumattakaan. Ryhmyöskentely on muussa opiskelussa arkipäivää, mutta pianonsoitonopettajat eivät yleensä ole ryhmiä ohjanneet. Selvitimme ryhmän toimintaa saadaksemme tietoa siitä, miten ryhmä toimii, ja mitä hyötyä tai mahdollisesti haittaa ryhmässä opettamisesta voisi oppilaille olla.

Ryhmä määritellään sosiaalipsykologian mukaan tavallisesti 2-20 hengen joukoksi, jonka jäsenmäärä on tarkasti määritelty. Ryhmällä on myös tietty tarkoitus, säännöt ja työnjako. Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja heillä on tietyt roolit. (Niemistö 2007, 16.)

Orkesterit ja musiikin perusteiden ryhmät täyttävät selvästi nämä edellä mainitut ehdot. Ryhmän toimintaan vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset ehdot (Niemistö 2007, 34). Tässä yhteydessä ulkoisia ehtoja voisivat olla esiintyminen joulukonsertissa ja esiintymismatka Ruotsiin. Myös tila ja annettu aika ovat ulkoisia ehtoja. Ulkoiset ja sisäiset ehdot vaikuttavat ryhmän toimintaan. (Niemistö 2007, 34.) Jos teiniryhmän harjoitukset olisivat perjantai-iltana klo 19-21, ei varmasti saataisi aikaan parasta mahdollista tulosta kovin helposti. Säännöllisyys ja rajat ovat tärkeitä tavoitteellisessa ryhmässä, ne sitouttavat jäseniä ryhmään ja auttavat tehtävän suorittamisessa (Niemistö 2007, 62). Sisäiset ehdot taas liittyvät ryhmän jäseniin, esimerkiksi tarkoituksenmukainen toiminta on ryhmän säilymisen kannalta elinehto (Niemistö 2007, 34). Orkesteriharjoitukset ilman esiintymisiä tuntuisivat ehkä joistakin oppilaista turhalta puurtamiselta, vaikka kaikki eivät esiintymisestä pitäisikään. Mieleen tulee myös klassisen ja populaarimusiikin asema musiikkiopistoissa: monet nuoret kokevat mielekkääksi soittaa myös sellaista musiikkia, jota he kuuntelevat vapaa-ajallaan.

Tavoitteellisella ryhmällä on annetun tehtävän lisäksi tarve pitää ryhmä kiinteänä, jotta tehtävän suorittaminen onnistuisi (Kauppila 2005, 92). Oikein vahvasti tehtävään motivoitunut ryhmä varmasti pakottaa ainoan asiantuntijan töihin, jos muita ei ole. Esimer-

kiksi musiikin perusteiden ryhmätöinä tehdyt sovitukset eivät valmistu, jos yksi ryhmän jäsenistä ei ole halukas yhteistyöhön. Silloin ryhmän täytyy saada hänet jollakin keinolla innostumaan asiasta.

Kiinteän ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja ryhmässä on kommunikaatiosuhteita sekä tunnesuhteita. Reijo A. Kauppila määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa tilanteissa. Kommunikaatio tarkoittaa sanallista (puhe) tai sanatonta viestintää (eleet, ilmeet) mitkä liittyvät luonnollisesti vuorovaikutuksen käsitteeseen. (Kauppila 2005, 19-20.)

Ryhmän kommunikaatiosuhteet voidaan selvittää tarkkailemalla jäsenten välistä puhetta ja elekieltä. Orkesteriharjoitusten tauolla ja leireillä varmasti näkee, ketkä ovat kaveriteita keskenään. Harjoituksissakin opettaja saa eleistä ja ilmeistä varmasti paljon informaatiota, vaikka oppilaat eivät juurikaan voi käyttää puhetta kommunikointiin niiden aikana. Tosin laulunopettaja Pia Alanne kertoo, että lauluryhmässä oppi aistimaan sen ilmapiiriä, mutta ryhmäläisten eleet ja ilmeet eivät aina välttämättä kerro koko totuutta. Epäilevän oloinen oppilas voi yllättäen antaa kiitosta ja kaikkietävä oppilaskin on kommentoinnistaan huolimatta innokas oppimaan. Alanne sanoo myös oppineensa sen, että ryhmää opettaessaan ei voi miellyttää kaikkia. (Friman & Korkala 2013.)

Ryhmän kaikkien jäsenten pitäisi saada tasavertainen mahdollisuus kommunikointiin toisten kanssa. Käytännössä tämä voidaan toteuttaa niin, että kaikki ryhmän jäsenet ovat opettajan kanssa ringissä sen sijaan, että opettaja seisoo korokkeella ja oppilaat istuvat luokassa peräkkäin. (Niemistö 2007, 118.) Musiikin perusteiden tunneilla tai oman pianoluokan harjoituksissa tasa-arvoisen kommunikointimahdollisuuden voi varmaankin toteuttaa paremmin kuin orkesterissa, jossa roolit ja istumapaikat jakautuvat kokoonpanon, soittotaidon ja soittimien mukaan.

Vuorovaikutustaitoja on paljon, keskeisimpiä niistä ovat esimerkiksi keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimitaidot sekä empatiataito (Kauppila 2005, 24). Soitonopetustilanne on aina myös vuorovaikutustilanne, mutta tätä ei tule useinkaan ajatelleeksi. Edellä mainituista vuorovaikutustaidoista se kattaa aika monta. Joskus oppilas ei suostu tekemään opettajan pyytämiä asioita. Jos oppilaalta puuttuvat yhteistyötaidot, niin opettaja tarvitsee hyviä neuvottelutaitoja päästäkseen asiassa eteenpäin. Toisinaan kuulee opettajien kertovan, että jotakin oppilasta on hankala opettaa, koska tämä puhuu vain kysyttäes-

sä. Päinvastoin voi käydä: joskus lapsella on niin paljon kerrottavaa, että opettajan on vaikea saada luontevasti puheenvuoroa. Reijo A. Kauppilan mukaan ”Vuorovaikutustaitojen oppiminen luo lasten ja nuorten välille ystävyyttä, rakentaa persoonallisuutta, auttaa koulusuorituksissa, lisää ryhmien kiinteyttä ja luo myönteisiä asenteita” (Kauppila 2005, 13).

6.2 Ryhmän suunnittelu ja aloitus

Ennen ryhmän aloittamista ohjaajan täytyy miettiä, mikä on ryhmän tarkoitus. Dorothy Stock Whittaker on tehnyt joukon kysymyksiä, joita voi pohtia ryhmän suunnitteluvaiheessa. Näitä ovat esimerkiksi ketä on ryhmässä, mitä etuja siitä on jäsenille, onko ryhmä paras keino auttaa henkilöitä vai ei, millainen on ryhmän perusrakenne ja luonne, tarkempi rakenne ja politiikka, miten arvioida ryhmän tehokkuutta, ohjaajan oman jaksamisen ja sitoutumisen kysymykset, ohjaustaitojen lisääminen sekä ongelmatilanteisiin puuttuminen. (Niemistö 2007, 68-70.) Ongelmatilanteet tuovat mieleen jonkin terapiaryhmän tai työyhteisön, joille Niemistön kirja on ensisijaisesti suunnattu. Koulu- luokassakaan ei kaikki aina suju niin kuin opettaja on suunnitellut. Työryhmällämme ei ole varsinaista kokemusta ryhmäopetuksesta, joten emme oikein tiedä, mitä ryhmän kanssa toimiminen toisi tullessaan. Pianoluokan saliharjoitukset eivät ole kovin vuorovaikutteisia ryhmätilanteita, jos oppilaat vain esittävät vuorotellen kappaleensa saadakseen tuntuman soittimeen konserttia varten.

Ryhmän jäseneksi valitsemiseen pitäisi yleisesti ottaen riittää motivaatio ja tarvittavat taidot, sillä tutkimuksillakaan ei voida osoittaa, miten tietyn ominaisuuden omaavat ihmiset käyttäytyvät ryhmässä. Ryhmät eivät siis ole jäsentensä kaltaisia niin kuin voisi olettaa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että yhdenmukaisissa ryhmissä jäsenten yhteiset ominaisuudet vahvistuisivat. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat ammattiroolit. (Niemistö 2007, 65-66.) Vertaa esimerkiksi minkälaista olisi olla pianonsoiton opettajana pianopedagogien seminaarissa tai vastaavassa poliisien tilaisuudessa.

6.3 Ryhmässä vaikuttavat voimat

Ryhmädynamiikka

Jos opettaja haluaa parantaa oppimistuloksia ryhmätyöskentelyn avulla, hänen täytyy olla selvillä kyseisen ryhmän vuorovaikutuksesta ja ryhmädynamiikasta. Kurt Lewin määrittelee ryhmädynamiikan kentäksi, jossa vaikuttavat ryhmän jäsenten keskinäiset jännitteet, voimavarat, motiivit, kiinnostukset ja tunteet. Dynamiikan saa liikkeelle tunteet, impulssit, sosiaaliset ärsykkeet sekä ympäristö, ja usein se vaikuttaa näkymättömästi. (Kauppila 2005, 91-92.) Ryhmän jäsenten teot ja tunteet voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, joskus hyvinkin epämääräisiä asioita, joita ei oikein pysty määrittelemään. Paralleeliprosessissa ryhmän ongelmat voivat heijastua ohjaajaan tai päinvastoin. Eripurainen ryhmä voi saada työtekijätiimin kinaamaan keskenään tai ohjaajan apea mielentila saattaa siirtyä ryhmään, vaikka hän toimisi kuten aina ennenkin. (Niemistö 2007, 17,186-187.)

Roolit

Rooli-käsite auttaa ymmärtämään ryhmäilmiöitä. Samalla ihmisellä on useita eri rooleja, ja ne aktivoituvat tilanteen mukaan joko tiedostamatta tai tietoisesti. (Niemistö 2007, 84,98.) Roolit voivat olla työtehtävän mukaisia (johtaja), ominaisuuksista johtuvia (älykäs) tai ryhmää ylläpitäviä (sovittelija, ratkaisija, välittäjä). Jotkut roolit kertovat jäsenen käyttäytymisestä ryhmässä (alituja, auttaja, vetäytyjä, hauskuttaja). Rooleista ensimmäisenä syntyy johtajan rooli. (Kauppila 2005, 92-93.) Roolien välille kehittyy suhdetoimintajärjestelmiä, joita Raimo Niemistö kuvaa Aleksis Kiven Seitsemän veljestä -teoksen avulla Niemistö 2007, 109-112). Juhanin virallinen rooli on johtaja, koska hän on veljeksistä vanhin. Nuorimmainen Eero on älykäs, ja hän johtaa joskus joukkoa toisten sitä huomaamatta.

Viralliset valtasuhteet

Joillakin rooleilla on enemmän valtaa kuin toisilla. Ryhmä voi antaa jollekin jäsenelle korkean statuksen eli arvon, koska ryhmä arvostaa häntä taitavana ammattilaisena. Oma työyhteisöään tarkastelemalla huomaa selvästi, ketä kuunnellaan ja keneltä kysytään neuvoa tietyissä asioissa. Saman instrumentin opettajillakin on työssään eri roolit. Ohjaaja on aina valtaroolissa, mutta vaikenemallakin voi pakottaa ryhmän huo-

mion itselleen. Jos pianon 6-kätisharjoituksissa yksi ei soita ollenkaan, niin kaikki varmasti huomaavat, että jotain on vialla. (Niemistö 2007, 120.)

Ihannetilanteessa ryhmän jäsenet tietävät, mikä tai ketkä heihin vaikuttavat. Jäsenet voivat reagoida huonoon vallankäyttöön pakenemalla, vastustamalla tai menemällä kohti. Pakeneminen voi tarkoittaa, että jäsen lopettaa ryhmässä käymisen. (Niemistö 2007, 122.) Lintsaustakin musiikkiopistoissa joskus esiintyy, silloin syynä on yleensä pitkään jatkunut motivaation puute. Vanhemmat käyttävät valtaansa, eivätkä anna lapsen lopettaa soittamista. Musiikin perusteiden tunnit ovat joskus kynnyskysymys, vaikka oppilas haluaisikin jatkaa soittamista. Onko kyse siitä, että ei pidä ryhmässä opiskelusta vai musiikin teoriasta? Ryhmässä yksin laulaminen voi olla joillekin kova pala, vaikka nykyisin musiikin peruste tunneilla myös soitetaan ja tehdään meidän opettajien mielestä mukavia asioita. Näin ei välttämättä ollut 1970- ja 1980-luvuilla, kun työryhmämme vielä harrasti pianon soittoa musiikkiopistossa.

Huonoa vallankäyttöä ryhmässä vastustava kapinoi ryhmän johtajaa tai jäsenauktori-teettia vastaan (Niemistö 2007, 122). Teini-ikäiset nuoret osaavat hyvin kyseenalaistaa opettajan toimintaa kysymyssanalla miksi. Kohti menevän jäsenen tapa vastustaa huonoa vallankäyttöä ryhmässä on vaihtaa ryhmää, jos ongelmat eivät suoraan puhumalla ratkea. (Niemistö 2007, 122.) Aika harvoin musiikkiopiston oppilaat haluavat vaihtaa opettajaa tai ryhmiä, mutta sitäkin tapahtuu. Syyt ovat ehkä enemmän oppilaiden kuljetukseen tai henkilökemioihin liittyviä. Musiikin perusteiden tuntien alussa tai aikana joku oppilas voisi käyttää valtaansa muihin opettajan huomaamatta. Alistetut oppilaat eivät välttämättä itse oivalla, miksi tunneilla ei ole mukavaa.

Epävirallinen suhdejärjestelmä

Virallisten valtasuhteiden lisäksi ryhmään muodostuu vähitellen epävirallinen suhdejärjestelmä. Sillä voi lopulta olla enemmän vaikutusvaltaa kuin virallisella suhdejärjestelmällä. Epävirallinen suhdejärjestelmä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että taitavan rivityöntekijän sana painaa työyhteisössä enemmän kuin virallisen johtajan. Joissakin tapauksissa voi olla hyvä selvittää virallinen tehtävänjako. (Niemistö 2007, 115-116.) Esimerkki tästä on kuoroharjoitus, jossa jotkut kuorolaiset korjaavat toisten virheitä. Epäviralliset valtasuhteet voivat vaihtua nopeastikin, viralliset valtasuhteet ovat luonnollisesti pitkäikäisempiä. Normisuhdeet liittyvät valtasuhteisiin, ne ovat ryhmän omia tapoja toi-

mia sovittujen sääntöjen lisäksi. Esimerkiksi vaikkapa, että lintsareista ei kielitä. Joskus normit, joita väistämättä aina muodostuu, vääristyvät. (Niemistö 2007, 122, 127-127.) I

Ryhmän tunnesuhteet

Ryhmässä vaikuttavat myös tunnesuhteet. Ne ovat riippuvaisia yksilön omasta sisäisestä tilasta ja toisen ihmisen käyttäytymisestä. Tunteensiirrossa eli transferenssi-ilmiössä aikaisemmat tunnekokemukset vahvasti vaikuttaneesta henkilöstä siirtyvät johonkin ryhmän jäseneen. Muistumat eivät välttämättä ole todellisia, vaan oman mielen sisältä heijastuneita. Tarkkailemalla ryhmän vuorovaikutussuhteita saa tietoa jäsenten välisistä suhteista, mutta paras tapa on antaa jäsenten itse kertoa niistä (sosiometrisen työskentely). (Niemistö 2007, 123, 128.)

Ryhmän teemat

Ryhmässä kehittyy teemoja, aiheita, jotka askarruttavat ryhmän jäseniä. Kun jokin askarruttava aihe tulee ryhmässä esille, ohjaajan tehtävä on käsitellä sitä oikealla hetkellä. Tehtäväkeskeisissä ryhmissä teemoja voi olla vaikea havaita, vaikka ne voivatkin viedä huomion itse tehtävän suorittamisesta. Opettaja/ohjaaja joutuu joskus valitsemaan, onko hyödyllistä käyttää aikaa teeman käsittelyyn vai saako se ryhmän uppoutumaan teemaan entistä tiukemmin. Teeman sivuuttaminen voi taas saada ryhmän kieltäytymään sovitusta tehtävästä. (Niemistö 2007, 152, 154, 158-159.) Voisi kuvitella, että kun oppilas tuo syntymäpäivänään karamelleja pianon ryhmätunnille tai 6-kätisharjoituksiin, niin kuhina ja supina loppuu vasta sitten, kun on sovittu, milloin karkit syödään.

Ryhmän luovuus

Ryhmän luovuus on koulutuksessa ja työelämässä arvo itsessään, sillä aina tarvitaan uusia ratkaisuja uusiin ongelmiin. Morenon mukaan spontaanisuus on luovuuden edellytys ja todellinen spontaanisuus (mitä epätarkoituksenmukainen impulsiivisuus ei ole) on uusi tapa toimia sekä mielekkäästi että luovasti. Esimerkiksi taide voi virittää ihmisen sellaiseen tilaan, että hän keksii jotain uutta ja mielekästä. Luovuuden hetki on yleensä tiedostamaton, myös ryhmällä on yhteinen piilotajunta. Ryhmissä etsitään yleensä jotain muutosta ja itse asiassa ryhmätilannekin on luovuuden seurausta. Ryhmän oma kulttuuri voi joko auttaa uuden luomisessa tai sulkea joitakin vaihtoehtoja

pois. Sen luovuuden käyttövoimaa ovat erilaisuus ja vastakohdat. Uusien asioiden käsittely vaatii rohkeutta, johon ryhmä tarvitsee selkeät rajat ja turvallisuuden tunteen. (Niemistö 2007, 172-177.)

6.4 Ryhmän kehitysvaiheita ja ryhmän lopettaminen

Ryhmän kehitysvaiheista on olemassa useita eri malleja. Niitä ei Raimo Niemistön mukaan kannata tulkita liian orjallisesti, mutta ne auttavat ymmärtämään ryhmän muuttumista. Gilchrist ja Mikulas ovat esittäneet ohjaajan toimintatapoja ryhmän eri kehitysvaiheissa Tuckmanin malliin pohjautuen. Muodostusvaiheessa ryhmän jäsenet tarvitsevat turvallisuuden tunnetta ja mukavaa ilmapiiriä, jossa auttaa jäsenten tietoisuus ryhmän perustehtävästä. Ryhmytyminen etenee yksilöllistä vauhtia, mikä tekee aikataulun suunnittelun hankalaksi. Kuohuntavaiheessa jäsenet yksilöityvät ja silloin ei voida välttää konflikteja. Ohjaajan tehtävä on käsitellä ne kunnolla, jolloin on helppo toimia ehjäksi rakentuneen ryhmän kanssa. Yhdenmukaisuusvaiheessa ryhmä toimii jo perustehtävän mukaisesti. Ohjaaja syventää jäsenten itsetuntemusta ja suhdetta toisiin ryhmän jäseniin, rohkaisee pohdintaan ja kiteyttää ajatuksia. Hyvin toimiva ryhmä toimii hyvin, jos ohjaaja ei ole liian innokas, vaan tyytyä edistämään avoimuutta ja solidaarisuutta. Ryhmän päätyminen on tehtävä selväksi, sillä lopetusvaiheessa ryhmän jäsenten on saatava mahdollisuus keskeneräisten asioiden käsittelyyn. (Niemistö 2007, 167, 178-180.)

Ryhmän lopetus, kuten aloituskin, vaatii erityistä huomiota. Lopetusvaihe on kaikkein tunnepitoisin vaihe Tuckmanin kehitysvaihemallin mukaan. Silloin yleensä suunnitellaan tulevaa ja tehdään itsearviointia. Whittakerin mukaan selvä tieto ryhmän loppumisesta saa jäsenet työstämään keskeneräiset asiat loppuun. Ryhmän rajat täytyy pitää loppuun asti, muutoin erosta ahdistunut ryhmä voi lopettaa työskentelyn tai vaatia lisäaikaa. Erityisesti lopetuksessa on tärkeää, että ilmapiiri on turvallinen. Ohjaajan ei välttämättä tarvitse jakaa tunteitaan, ellei se hyödytä ryhmää, mutta olisi hyvä kaikkien kannalta, jos hän pystyy ottamaan vastaan jäsenten tunteet ja muun palautteen. (Niemistö 2007, 189-191.)

6.5 Neuvoja ohjaajalle ja esimerkkejä konflikteja aiheuttavista tilanteista

Koska ryhmät ovat erilaisia, on vaikea antaa ryhmän ohjauksesta tyhjentäviä neuvoja. Kellermanin ajatus ohjaajan tarvitsemista, vähintään kolmesta perusroolista (ryhmän

johtaja, ymmärtävä kuuntelija ja vaikuttaja) voisi auttaa. Kun oma ohjaajaidentiteetti löytyy, niin ohjaaja oppii ohjaamaan ryhmää sen eri kehitysvaiheissa. Hyvä valmistautuminen ja ryhmän, sen yksittäisten jäsenien sekä oman ohjaustoiminnan jatkuva tarkastelu parantaa ohjausta. Täytyy myös tietää mihin ryhmällä pyritään ja soveltaa spontaaneja sekä suunniteltuja tekoja sen mukaan. (Niemistö 2007, 181-183.)

Raimo Niemistön mukaan ryhmän ohjaaminen on ryhmässä olevien voimien vapauttamista. Ohjaajan tehtävä on täten auttaa ryhmää suorittamaan sen tehtävää, eikä herättää sen vastarintaa liian voimakkaalla ohjaamisella. Vastarinta estää tehtävän suorittamista, joten siihen täytyy puuttua, mutta ei pakottamalla vaan yhteistyöllä ja ryhmää kuunnellen. (Niemistö 2007, 178.)

Ryhmä tarvitsee työskentelyrakenteen. Sitä voi muuttaa, jos se ei toimi. Myös ryhmän suhdetta ympäristöön täytyy välillä tarkistaa. (Niemistö 2007, 185.) Esimerkiksi kysyä piano-oppilaiden vanhemmilta, ovatko ryhmätunnit kuljetusvaivan arvoisia vai kokevatko perheet ne liian rasittaviksi.

Vuorovaikutus kuuluu ryhmän toimintaan, se on siis jäsenten vaikuttamista toisiinsa. Ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus on riippuvainen jäsenten tulkinnoista samaan ärsykkeeseen. Sama teko voi aiheuttaa ryhmän eri jäsenissä täysin vastakkaisia reaktioita, koska he tulkitsevat tilannetta aivan eri näkökulmasta. Tällöin syntyy väistämättä ristiriitatilanteita. (Niemistö 2007, 18-19.) Esimerkiksi kun opettaja tekee äkkinäisen kädenliikkeen tehostaakseen pontevaa puhettaan, joku oppilas pitää sitä vain huvittavana eleenä. Toinen taas luulee opettajan lyövän häntä ja pelästyy.

Jos ryhmä ei tiedosta tavoitetta, motivaatio tehtävän suorittamiseen ei ole kovin hyvä. Joskus taas motivaatio on jo heti alussa suuntautunut väärään kohteeseen, jolloin tehtävä on ymmärretty väärin. (Niemistö 2007, 36-37.) Jollekin oppilaalle voi olla hyvä kannustin, jos hän tietää jo harjoittelu vaiheen alussa, että kappale tullaan esittämään konsertissa. Jos ainoa motivaatio on ollut esiintymään pääseminen, oppilaalla voi olla vaikea motivoida itseään pitkäjänteiseen harjoitteluun.

Ryhmän jäsenet kokevat ryhmän eri tavoin (Niemistö 2007, 41-42). Kaikki lapset eivät haluaisi soittaa toisten kuullen, koska ehkä kokevat ryhmätunnin kilpailutilanteeksi. Esiintymisestä pitävät ja sosiaaliset lapset taas viihtyvät ryhmätunnilla ja oppivat asioita, joihin eivät ehkä yksin jaksaisi keskittyä.

Vahingossa tai tarkoituksella huomiotta jätetty jäsen saattaa lamautua tai jopa terrorisoida koko ryhmää kostonhalussaan (Niemistö 2007, 42). Lapsen vahingossa huomiotta jättäminen ryhmän tiimellyksessä ei varmaan ole opettajille mitään uutta, mutta jos joku jää nurkkaan kyyhöttämään, niin tässä voisi olla siihen selitys, ei mikään lapsen ”oma oikku”. Toinen ääripää voisi olla huomiotta jääneen jatkuva kysely tai keskittyminen aivan muihin asioihin kuin pitäisi.

Jäsenten aikaisemmat kokemukset ryhmistä vaikuttavat myös heidän tapaansa toimia ryhmässä, mikä voi näkyä esimerkiksi liian jyrkkänä suhtautumisena asioihin. Kun henkilö sisäistää senhetkisen ryhmänsä tarkoituksen, käyttäytyminen muuttuu myönteisemmäksi. (Niemistö 2007, 50.)

Aikaisemmat kokemukset tai omat pelot saattavat herättää sisäisen auktoriteetin pelon ja se voi näkyä arkuutena tai uhmakkaana käyttäytymisenä johtavassa asemassa olevia henkilöitä kohtaan. Jäsenten myönteiset tunnesuhteet taas kiinteyttävät ryhmää, joka näin yleensä sitoutuu paremmin tehtävän suorittamiseen. Ryhmän liiallinen kiinteyys voi vääristyessään muuttua jopa vihamielisyydeksi muita kohtaan, jolloin ryhmän johtajan tehtävä on tarttua asiaan. (Niemistö 2007, 124, 170.) Musiikin maailmasta toivottavasti täysin keksitty esimerkki voisi olla kamarimusiikkikilpailu, jossa triokilpailuun osallistuva trio arvostelisi tarkoituksella suureen ääneen toisten ”epäonnistumisia”.

7 Miten yhdessä tekeminen auttaa oppimisessa

Oppimiskäsitys on parin vuosikymmenen aikana muuttunut merkittävästi. Älykkyyttä on esimerkiksi aikaisemmin pidetty pysyvänä, muuttumattomana sekä henkilökohtaisena ominaisuutena. Nykyisin taas korostetaan, että vuorovaikutus sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat yksilön älykkäaseen toimintaan. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 15-16.)

Situatiokognitio on uusi psykologian tutkimuksen alue, joka sitoo ihmisen älyllisen kehittymisen täysin sosiaaliseen ympäristöön. Usein aikuisetkaan ihmiset eivät pysty siirtämään opittua tietoa uusiin tilanteisiin. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 118.) Esimerkkinä mainittakoon kuilu musiikin perusteiden opetuksen ja soitonopiskelun välillä. Oppilaat eivät osaa hyödyntää musiikin perusteiden tunneilla saamaansa tietoa soittamiseen liittyvissä ongelmissa tai päinvastoin. Situatiokognition ideana on, että oppi-

misympäristön tulisi muistuttaa mahdollisimman paljon sitä ympäristöä, jossa kyseistä osaamista tarvitaan. Oppiminen on tällöin enemmän kulttuuriin osallistumista kuin tiedon hankkimista. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 119, 121.) Musiikin perusteiden tuntien sovitusharjoitukset ryhmätyönä (esimerkiksi joululauluista) ovat tästä hyvä esimerkki.

Situatiokognition huonoja puolia on, että se ei anna luoda uutta tietoa, vaan oppiminen perustuu pitkäkestoiseen mallista oppimiseen. Kaikki tieto ei kuitenkaan ole tilannesidonnaista, vaan siirtyy hyvinkin nopeasti tilanteesta toiseen. Ihminen tarvitsee ajattelunsa tueksi myös teoreettisia välineitä konkreettisten mallien lisäksi. Monimutkaisten taitojen oppiminen onnistuu parhaiten yksilöllistä ja ryhmässä tapahtuvaa harjoittelua vuorottelemalla. Esimerkkinä vaikka viulunsoitonopiskelu, jossa oman soittotunnin lisäksi käydään orkesteriharjoituksissa sekä musiikin perusteiden tunneilla. Vaikka asiantuntijuuden kehittämisessä tilannesidonnaisella kognitiolla on ansionsa, se ei ota huomioon tarpeeksi yksilön näkökulmaa. Kaikki eivät opi yhtä hyvin yhteisöllisissä tilanteissa, sillä yksilöiden väliset erot ovat suuria. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 2005.)

Kulttuuripsykologian kolmea keskeistä periaatetta kutsutaan kulttuuripsykologian peruslaeiksi. Leontjevin mukaan ”Oppiminen ja taidon hallinta ovat toiminnan tuloksia, eivät sen edellytyksiä.” Lev Vygotsy sanoo: ”Kaikki monimutkaiset kulttuuriset taidot esiintyvät ensin ihmisten välisellä sosiaalisella tasolla ja vasta sitten ihmisen omalla psykologisella tasolla.” Wood, Bruner & Ross sekä John-Steiner puolestaan esittävät, että ”Ihminen pystyy ulkoisten tukirakenteiden avulla (käsitteelliset, sosiaaliset, emotionaaliset) varassa suorittamaan vaativampia älyllisiä toimintoja kuin ilman niitä. Taidon kehittyessä yksilö pystyy asteittain vähentämään riippuvuuttaan tukirakenteista ja suorittamaan tehtävän itsenäisesti.” (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 124-125.)

Wengerin mukaan käytäntöyhteisöt välittävät asiantuntijuutta ja osaamista jokaisen arkisessa elämässä. Kuulumme huomaamattamme useaankin tällaiseen tiiviisti toimivaan epäviralliseen pieneen yhteisöön työpaikalla, harrastuksissa, kotona tai koulussa. Näillä pienillä ryhmillä on joitakin yhteisiä tavoitteita, jotka saavat jäsenet toimimaan yhdessä. Tieto ja ideat leviävät yhteisön sisällä helposti, pukeutumistyyli ja jopa oma kieli voi kehittyä (lakimiehet, motoristijengit, varusmiesslangi). Käytäntöyhteisöt voivat toimia ihmisen kehittäjinä, mutta myös häntä vastaan. Näihin käytäntöyhteisöihin ei voi kuulua samanaikaisesti, eikä vaihto yleensä ole mahdollista, sillä silloin katkeavat kaik-

ki siteet entiseen eikä uuteen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ole helppo päästä. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 125, 128.)

Jos ihmisen älyllinen toiminta on tilannesidonnaista, niin hänen pitäisi mahdollisimman pian päästä osallistumaan oikean asiantuntijaryhmän toimintaan. Lave ja Wenger ovat tutkineet eri kulttuurien oppimiskäytäntöjä. Oppipojista kasvaa vähitellen asiantuntijayhteisön jäseniä ensin seuraamalla ja avustavia tehtäviä tekemällä. Ajan kuluessa he saavat aina enemmän ja enemmän vastuuta. Lopulta he ovat alansa itsenäisiä asiantuntijoita. Tällainen oppiminen tapahtuu usein pienryhmissä ja osanottajilla on omat roolinsa. Samanikäiset oppijat voivat haastaa ja kannustaa toisiaan ja toisaalta eri sukupolvien kohtaaminen synnyttää kysymyksiä, jotka auttavat koko yhteisöä. Älykkään toiminnan tikapuut tai rakennustelineet tarkoittavat sopivaa tukea oppijan eri kehitysvaiheissa hänen ajattelu- ja toimintaprosessilleen. Lopulta hän ei tarvitse tukea enää ollenkaan, vaan on kasvanut asiantuntijaksi asiantuntijoiden joukossa. Tikapuut auttavat oppijaa työskentelemään vaikeampien tehtävien parissa, mihin hän yksin pystyisi. Soitonopetuksessa tämä on jokapäiväistä: oppilaat eivät usein osaa tulkita vielä nuottitekstiä riittävän tarkasti, vaikka osaavatkin matkia opettajaa hyvin kuulemansa perusteella. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005.)

Kaikilla oppilailla ei ole samanlaisia tiedonkäsittelytaitoja johtuen esimerkiksi kodin vuorovaikutustaidoista. Toiset oppilaat alkavat heti tekstiä lukiessaan analysoida lukemaansa, toiset taas vain lukevat ajattelematta sisältöä lainkaan. Vastavuoroinen opettaminen tehdään ryhmissä, joissa on monentasoisia oppijoita. Jokainen ohjaa vuorollaan tekstin sisällöstä tehtävää keskustelua. Ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja, joita vaihdellaan, jolloin koko ryhmä on vastuussa tekstin ymmärtämisestä. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005.)

Kaikki korkeammat älylliset taidot opitaan kognitiivisen oppipoika-mestarioppimisen avulla. Nämä taidot voivat olla käytännöllisiä taitoja kuten käsityöt, taiteellisia kuten esimerkiksi musiikki tai tieteellisiä. Oppipoika-mestarivaihetta edeltää monivuotinen ja järjestelmällinen opiskelu, joka ei vielä tuota alan asiantuntemusta. Vasta asiantuntijaryhmään osallistuminen tekee opiskelijoista asiantuntijoita. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005.)

Yhdellä ihmisellä 10 000 henkilön joukosta on luonnollisesti kehittynyt absoluuttinen sävelkorva. Asiantuntijuuden kehitykseen liittynyt tutkimus osoittaa, että jokainen lapsi

voi saada absoluuttisen sävelkorvan oikeanlaisella harjoittelulla lapsen ollessa 2-4-vuotias. Tällöin länsimaisille lapsille on luontaista käsitellä kuultua materiaalia tonaalisen asteikon mukaan. Absoluuttinen sävelkorva olisi tutkijoiden mukaan luonnollinen seuraus vuorovaikutuksesta musiikkikulttuurin kanssa. Huipputaitoja ei siis voida saavuttaa ilman yhteyttä asiantuntijakulttuuriin. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005)

Lev Vygotskyä pidetään merkittävänä sosiokonstruktivismiin kehittäjänä. Monet oppilaitokset ovat ilmaisseet oppimisenäkemyksensä noudattavan sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyksiä. (Kauppila 2007, 79, 85.) Myös musiikkioppilaitosten näkemykset ovat nykyisin sen suuntaisia.

Sosiokonstruktivismi on yksi konstruktivismiin muoto. Se on teoria ihmisen oppimisesta ja siitä kuinka ihminen ymmärtää ilmiöitä. Konstruktivismi korostaa oppijan omaa osuutta tiedon rakentamisessa hänen omien aikaisempien kokemustensa pohjalta. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan olennaista on oppijan osallistuminen yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Täten oppiminen on laaja-alainen prosessi, jossa opettaja voi edistää oppijan mielekästä oppimista ja sisäisen motivaation kehittymistä. Opettajan tehtävä on olla ohjaajana ja kannustajana sekä auttaa oppilaita rakentamaan tietoa itse. Oppilaita rohkaistaan aktiivisuuteen ja itsenäiseen työskentelyyn yhdessä toisten kanssa sekä arvioimaan omaa oppimistaan. Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan kieli ja kulttuuri vaikuttavat tiedon muodostamiseen, tieto on siis aina suhteellista ja muuttuvaa. (Kauppila 2007)

Kaikki oppimiskäsitykset ovat sitä mieltä, että motivoiminen on opettajan tehtävä. Sosiokonstruktivististen näkemysten mukaan on tärkeää ottaa huomioon opiskelijan omat tavoitteet, kiinnostuksen kohteet ja kokemukset. Kaikki opiskelijat eivät motivoitu samalla tavalla. Jotkut ovat motivoituneita itse oppimisesta, toiset taas paremmista tuloksista suhteessa toisiin. Sosiaalisesti toisista riippuvaisia opiskelijoita motivoi muilta saatua myönteinen palaute. (Kauppila 2007)

Huonosti motivoitunut opiskelija voi vaikuttaa tyhmältä tai laiskalta. Hänelle pitäisi antaa tavoite, joka on helposti saavutettavissa ja jonka hän kokee mielekkääksi. Kokonaisuuden pilkkominen riittävän helppoihin osatavoitteisiin voi auttaa motivoimaan opiskelijaa. (Kauppila 2007) Musiikkioppilaitoksissa voi tasosuorituksia pilkkoa pienempiin osasuorituksiin. Oppilas voi suorittaa tasosuoritukseen kuuluvan asteikkotehtävän eri aikana kuin ohjelmisto-osuuden. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä motivoi-

daan opiskelijaa muokkaamalla oppimisen sisältöjä, oppimistilanteita sekä sosiaalista ympäristöä opiskelijan hyväksi. (Kauppila 2007)

Motivoitumisen tukena voidaan käyttää sellaisia henkilöitä, joita opiskelija arvostaa eli sosiaalisia malleja. (Kauppila 2007) Väärän henkilön valitseminen tuottaa tietysti torjuntaa kyseessä olevaa aihetta kohtaan. Vertaa vaikkapa luokan kunnianhimoisin ja suosituin poika tai tyttö. Opettajalla on tärkeä rooli vuorovaikutustilanteissa. Hän on aina malli, vaikka ei siihen pyrkisikään. (Kauppila 2007)

Ryhmän vaikutus sellaisen opiskelijan motivaatioon, jolla on kielteiset opiskelukokemukset, on merkittävä. Hyvä ryhmähenki auttaa sitoutumaan tavoitteisiin ja parhaimmillaan hän voi saada muilta vertaistukea. (Kauppila 2007.) Varsinkin pojat tarvitsevat ryhmän tukea, sillä he ovat laumahenkisiä ja ottavat ryhmään uusia jäseniä melko helposti (Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen 2013). Jotkut opiskelijat kärsivät motiiviristiriidoista, sillä heillä on liian paljon harrastuksia, eivätkä siksi kykene itseohjautuvaan opiskeluun. Tällaisten opiskelijoiden tulisi saada kavereita, joilla on samat ongelmat ja tavoitteet, niin he voisivat tukea toisiaan. Päätöksenteko opintojen suorittamisesta opettajalle tai kavereille toimii usein kannustavana tekijänä. Opiskelija, joka yrittää välttää epäonnistumista, tarvitsee ryhmän kehuja ja tunnustusta tai jopa materiaalisia palkintoja. Hän pelkää epäonnistumista niin paljon, että tietoisesti alisuorittaa. Hyvä motivaatio on opiskelijalla, joka haluaa suoriutua tehtävistä hyvin. Ryhmän jäsenen motivaation taso laskee ja tulokset heikkenevät, jos ryhmä ei arvosta hyviä saavutuksia. Tällaisilla ryhmänormeilla, ryhmän sisäisillä säännöillä on aiemmin luultua suurempi vaikutus opiskelijoiden motivaatioon. Korkean motivaation omaavalla opiskelijalla on niin syvä kiinnostus opiskeltavaan aiheeseen, että hän haluaa tietää siitä kaiken. Samanhenkinen ryhmä tukee myös hänen innostustaan. (Kauppila 2007.) Oppilas, joka on kiinnostunut vain omasta soitostaan ja esiintymisistään, voisi konserteissa käymällä kehittyä soittajana. Muita kuuntelemalla oma näkökulma laajenee ja oppilas kiinnittyy musiikkiopiston yhteisöön.

Opettajan ja oppilaan keskustelut tavoitteista saattavat jo auttaa motivoitumaan. Lasten motivaatio-ongelmat voivat korjaantua keskustelemalla huoltajan kanssa. Erityisesti lapset tarvitsevat kehuja ja huomiota onnistumisistaan. (Kauppila 2007.)

Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eikä ole niin yksilökeskeinen tapahtuma kuin on aikaisemmin aja-

teltu. Sosiaalisella ympäristöllä voi olla oppimiseen joko edistävä tai rajoittava vaikutus. (Kauppila 2007.)

Sosiokonstruktivisuus korostaa yhteistoiminnallista oppimista. Ryhmässä yhdessä tekemällä eivät kehity vain tiedot ja taidot, vaan myös sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot sekä ryhmän itsearviointitaidot. (Kauppila 2007). Musiikkioppilaitoksissa tämä toteutuu yhteissoittoryhmän harjoituksissa, joissa oppilaat työskentelevät keskenään ilman opettajan ohjausta.

8 Pohdinta

Yhteinen opinnäytetyö tuntui meistä luontevalta tavalta lopettaa yhdessä aloitettu opiskelu. Aihe oli meille tärkeä käytännön syistä, sillä yhteismusisointi on yksi parhaista tavoista nauttia soittamisesta. Kun aihetta miettiessämme vielä omat nuoruudenaikaiset kokemuksemme yhteismusisoinnin vähäisyydestä ja soittokaverien puutteesta nousivat esiin, aihe tuntui entistä tärkeämmältä ja yllättävän ajankohtaiselta vielä nykypäivänäkin. Yhdessä tekeminen tuntui varsinkin alussa pelkästään myönteiseltä vaihtoehdolta. Tämä opinnäytetyömme onkin nyt eräänlaisen yhteismusisoinnin tulos.

Näkökulman valinta työhön ei ollut yksinkertainen asia. Kolmen ihmisen ajatusten samaan suuntaan saamisessa ottaa oman aikansa. Opettaja on tottunut työskentelemään itsenäisesti, joten yhdessä toisten kanssa toimiminen ei ole aivan itsestään selvää. Yksin tehtynä opinnäytetyö olisi ehkä valmistunut ryhmätyötä nopeammin, mutta kolmessa eri oppilaitoksessa työtä tekevä työryhmämme sai aikaan rikasta ajatusten vaihtoa ja ideoita. 1980-luvulla soitonopiskelijoiden opintoihin ei juurikaan kuulunut kirjallisia tehtäviä, joten opinnäytetyön tekeminen oli meille aika vierasta. Vähitellen saimme otteen uudesta työskentelytavasta ja työ alkoi edetä. Opinnäytetyön tekeminen yhdessä ei ollut niin helppoa kuin olimme kuvitelleet. Yhteisiä tapaamisia ei ollut aina helppo järjestää, sillä työkiireet sekä perhe veivät aikaa ja energiaa. Lisäksi vielä eri paikkakunnilla asuminen vaikeutti tapaamisia. Keskinäinen työnjako ratkaisi monta pulmaa ja onneksemme elämme tietotekniikan aikakautta.

Soitonopettaja näkee työssään enemmän lapsia kuin aikuisia, minkä vuoksi vertaistuen tarve on joskus suuri. Opettajat ovat kuin muurahaisia, joita häärää tuhansia samassa keossa ja kaikilla on oma tärkeä tehtävänsä – yksin. Lukujärjestysten erilaisuus saa

aikaan sen, että opettaja saattaa olla näkemättä työpäivän aikana yhtään kollegaa. Lisäksi lyhyiden taukojen aikana ei aina ehdi vaihtaa ajatuksia heidän kanssaan.

Kyselyn purku oli ryhmämme mielestä opinnäytetyön mielenkiintoisin osa. Saimme tukea kollegoiden samansuuntaisista ajatuksista. Toisaalta oli yllätys, että jotkut opettajat olivat yhteismusisointiin osallistumisesta hyvinkin ehdottomia ja jaksoivat järjestää sitä, vaikka resursseja ei aina ollut. Yhteismusisointi on osa opetussuunnitelmaa. Mietimme, onko yhteismusisoinnin opetuksen järjestäminen pianonsoitonopettajan velvoite, mikäli työnantaja ei ole resurssoinut opetukseen. Orkesterisoittimien yhteismusisointi on isommissa musiikkiopistoissa automaattisesti järjestetty osallistumisella orkesteriin, ja joissakin musiikkiopistoissa musiikin perusteiden oppitunnit riittävät yhteismusisoinnin suorittamiseen. Verrattuamme pianistien ja orkesterisoittajien saamaa yhteismusisoinnin opetuksen määrää, jäimme ihmettelemään soitinryhmien keskinäistä eriarvoisuutta.

Oppilaillamme on soittamisen lisäksi useita muitakin harrastuksia, kuten jalkapallo, kilpavoimistelu, jääkiekko ja muita liikuntalajeja, joissa on monta harjoitusta viikossa. Joukkueurheilussa ryhmäkuri on tiukka. Sitä ei kyseenalaisteta vaan päinvastoin, se kuuluu harrastuksen luonteeseen. Me soitonopettajat mietimme, voimmeko vaatia oppilailtamme samankaltaista sitoutumista musiikkiharrastukseen ja yhteismusisointiin. Joskus aktiiviset harrastajat joutuvat tekemään valintoja harrastusten välillä ajankäytöllisistä syistä. Olisi hyvä, jos jo syyslukukauden alussa olisi mahdollista antaa oppilaille kiinteä aika, joka heidän tulisi pitää vapaana yhteismusisointitunteja varten.

Opinnäytetyöryhmämme oli huojentunut siitä, että kyselyymme vastanneet kollegat painiskelevat samojen ongelmien kanssa kuin me itse: tuntiopettajia ei juurikaan näe, kun he opettavat milloin missäkin. Varsinkin, jos opettaa peruskoulun tiloissa, ei edes välttämättä näe ketään kyseisen musiikkiopiston kollegaa. Tuntiopettajien ja toimenhaltijoidenkin ongelma saattaa olla sopivien soittajien haaliminen samaan toimipisteeseen, jos opettaa useammassa paikassa. Samassa toimipisteessä opettavia auttaisi harjoitteluluokka, joka ei olisi ollenkaan opetuskäytössä. Esimerkiksi nelikätispari voi harjoitella viereisessä luokassa ja opettaja opettaa toista paria toisessa. Välillä parit voisivat soittaa toisilleen tai jollekin sillä hetkellä luokassa olevalle oppilaalle. Hyvä idea on laittaa kaksi kertaa viikossa käyvät vasta-alkajat peräkkäin soittotunnille, jolloin viikon toisen tunnin voi käyttää yhteismusisointiin tai muuten vain yhdessä opetteluun.

Tarinasäveltämistä opinnäytetyöryhmämme ei ollut koskaan tehnyt ryhmän kanssa, mutta yksilötunnilla tarinasäveltämistä oli tehty. Mitään systemaattista ja jatkuvaa tekemistä siitä ei kuitenkaan ole seurannut. Ryhmän kanssa tehtävään tarinasäveltämiseen olisi mielenkiintoista perehtyä syvemmin ja nähdä sen vaikutukset ryhmäläisten musiikkisuhteeseen. Opetusperiodin päätteeksi valmis sävellys olisi mahdollista esittää musiikkileikkikouluryhmälle tai lapsille päiväkodeissa.

Jarkko Kantalan improvisointi vasta-alkajien kanssa muistuttaa Hanna Hakomäen tarinasäveltämistä. Tarina pidetään mielessä jatkuvasti toistamalla ja lopuksi se soiteetaan ilman tarinaa. Kantala johdattelee loistavasti tarinaa eteenpäin yksittäisillä sanoilla. Hän myös hyödyntää opetustilanteessa mukavasti ryhmän jäseniä avustajina, mikäli joku soittajista tarvitsee apua. Kantalan improvisointimateriaali kiinnostaisi varmasti monia pianopedagogeja ja toivommekin, että materiaali julkaistaisiin.

Leena Nikulasta kertovaa lukua lukiessa huomio kiinnittyi siihen, että hänellä oli aikaa ja halua tehdä sovituksia. Varmaankin löytyy myös muita opettajia, joilla olisi kykyä ja halua tehdä opetusmateriaalia, mutta he eivät ehdi tehdä sitä opetustyön rinnalla. Ratkaisu voisi olla se, että osa opetusvelvollisuudesta korvattaisiin opetusmateriaalin valmistamiseen kohdistetulla resurssilla. Yksi syy, ettei materiaalia synny tai se ei leviä toisten pianistien käyttöön, voi olla opettajien kriittisyys omia töitään kohtaan. Korkea sävellysten ja sovitusten laatu on tietysti hyvä asia. Toisaalta opettaja voi rohkeasti kokeilla ja käyttää omia ideoita omien oppilaidensa kanssa. Räättälöity opetusmateriaali voi auttaa oppilasta oppimaan ja innostumaan musiikista. Kaiken opetuksessa käytettävän musiikin ei siis tarvitse olla esitettäväksi tarkoitettua, vaan se voi olla hauskaa oppilaan ja opettajan välistä musiikillista dialogia. Tällaisten ei niin vakavasti otettavien juttujen kautta, oppilas voi löytää uuden vaihteen soittoonsa. Työskennellessämme opinnäytetyömme parissa ryhmämme jäsenet ovat rohkaistuneet tekemään aiempaa enemmän sovituksia ja improvisoimaan oppilaiden kanssa. Oli mukava lukea, että aloite Nikulan sovitustyölle oli tullut oppilaalta, joka halusi soittaa lempilaulunsa toisten kanssa. Ja mitä siitä seurasikaan. Oppilaan omia toivomuksia kannattaa ehdottomasti kuunnella. Se on oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jossa oppilas tulee kuuluksi omana itsenään.

Opinnäytetyöryhmämme mielestä yhteissoiton riemu toteutuu hyvin myös opettajan kanssa, eikä pelkästään ikätovereitten kanssa. Arka oppilas luottaa ehkä paremmin opettajaan kuin vertaiseensa. Oppimistilanne toimii mestari-kisälliasetelmana ja par-

haimmillaan oppilas kokee olevansa samanarvoinen muusikko opettajan kanssa. Vastahakoisuus yhteissoittoa kohtaan voi johtua esimerkiksi siitä, että ei halua soittaa tuntemattoman oppilaan kanssa tai on ennakkoluuloja jotakin jo tuntemaansa oppilasta kohtaan. Esiintymistilanteet ovat hyviä oppimistilanteita, sillä oppilas voi ottaa opettajasta mallia, kuinka toimitaan. Esiintymistilannehan on yhtäläinen opettajalle ja oppilaalle. Esimerkiksi kumarrukset jäävät usein tekemättä, vaikka niitä on harjoiteltu ja niistä on puhuttu. Samoin oppilas ei varmastikaan nouse tuolilta ennen kuin kappale on soitettu kokonaan, vaan malttaa odottaa opettajan kanssa loppuun asti. Opettajan oma osaaminen tulee myös esiin oppilaskonserteissa ja hän toimii samalla esikuvana. Yleisö näkee, että opettaja on myös taiteilija ja oman alansa asiantuntija. Kotiväkeä tulisi kannustaa hyödyntämään pienten soittajien esityksiä perheen omissa juhlissa. Asiasta voisi keskustella vanhempien kanssa jo lukuvuoden alussa suunniteltaessa tulevan vuoden opetuksen sisältöä. Joskus vanhempien toiveet musiikkiesityksestä kodin juhliin tulevat yllättäen, eikä sopivaa kappaletta ehditä harjoitella.

Soitonopettajan kynnys lähteä ryhmän kanssa työskentelyyn voi olla suuri, sillä soitonopetus on perinteisesti ollut yksilölaji. Opinnäytetyöryhmämme tarkoitus ei ole romuttaa tätä perinnettä, vaan tuoda siihen jotain uutta, piristävää ja yhteisöön sitouttavaa elementtiä. Ryhmäopetustunnit tulee suunnitella tarkasti, huomioiden opetuksen tavoitteet, joita voisivat olla esimerkiksi toisten soiton kuuntelu, teoria-asian opettaminen käytännön kautta tai yhdessä improvisointi. Dorothy Stock Whittakerin kysymykset ovat ehkä enemmänkin terapiaryhmän vetäjille. Onko ryhmä paras tapa auttaa henkilöä ja mitä etuja ryhmästä on sen jäsenille ovat ehkä tärkeimpiä miettimisen kohteita.

Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot korostuvat nykyisin koulu- ja työelämässä. Hiljaisien ja ujojen ihmisten taidot eivät pääse yleisesti esille, sillä he eivät tuo esiin omaa osaamistaan. Toisaalta eihän formulakuski Kimi Räikkönenkään ole tunnettu hyvistä vuorovaikutussuhteistaan median kanssa, vaan siitä, että hän on hyvä ammatissaan. Esiintyminen ja empatiataidot kuuluvat vuorovaikutustaitoihin, joita on lukuisia. Näitä taitoja oppilas oppii soitonopiskelun ohessa. Empatiataidot kehittyvät musiikin tulkinnan kanssa ja esiintyessä välitämme tunteitamme muille ja vaistoamme yleisön reaktioita. Vaikka esiintyvät taiteilijat välittävät soittaessaan äärimmäisiä tunteita, he eivät välttämättä osaa olla suoraan yleisön kanssa vuorovaikutuksessa ilman musiikkia. Esimerkiksi maailman etevimpiin pianisteihin kuuluva Grigori Sokolov ei näytä kovin innostuneelta yleisön suosionosoituksista. Toinen ääripää voisi olla Pekka Kuusisto performansseineen. Ryhmän vuorovaikutussuhteiden ja dynamiikan ymmärtäminen on

haasteellista. Esimerkiksi ryhmätunneille tulevilla lapsilla on jokaisella ollut omanlaisensa päivä. Päivän ilot ja surut tulevat lapsen mukana tunnille. Jos opettaja ei oikein tiedä yhdenkään oppilaan kohdalla, mistä kenkä puristaa, ja jos usealla oppilaalla vielä puristaa yhtä aikaa, ne vaikuttavat toisiinsa. Silloin opettaja saa olla aikamoinen salapoliisi, että saa sotkun selvitettyä. Toisaalta joskus ryhmä voi koostua hysteerisesti kikatteleavasta nelikätisparista.

Työryhmämme on tutustunut opintojen kuluessa useisiin rooleihin. Olemme joutuneet itsekin olemaan erilaisissa rooleissa, ainakin oppilaan ja opettajan. Myös työyhteisössä kullakin soitonopettajalla on oma roolinsa ja se vaihtelee tilanteesta riippuen, esimerkiksi opettajanhuoneessa rooli voi olla erilainen kuin vanhempainiltaa pidettäessä.

Opinnäytetyön parissa työskennellessämme olemme aktivoituneet opetustyössämme, tarttuneet toimeen. Oppilaamme ovat soittaneet yhdessä enemmän kuin aikaisemmin. Yhden opettajan vahingossa onnistunut lukujärjestys sai aikaan ensimmäisen neljän soittajan ryhmän. Samoin vasta-alkajien kanssa yhteistunnit ovat suunnitteilla, sillä he käyvät tunneilla kaksi kertaa viikossa ja heidän soittotuntinsa ovat peräkkäin. Lisäksi käytössä on luokka, jossa ei ole päivittäin opetusta, joten sitä voi käyttää harjoitteluun. Nyt on siis hyvä hetki toteuttaa opinnäytetyöstä saadut kollegoiden ideat.

Saimme opinnäytetyömme aikana virikkeitä yhteismusisoinnin elävöittämiseen ja kaikkea muutakin opetukseen ja työyhteisöön liittyen tuli pohdittua paljon. Useasta opinnäytetyössämme käyttämästämme lähteestä kävi ilmi, että yhteismusisointi edistää oppimista. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, miten pianistien yhteismusisoinnin toteuttamista voisi parantaa esimerkiksi lisäämällä siihen tarkoitettua opetusaikaa.

Opinnäytetyötä tehdessämme olemme oppineet paljon itsestämme oppijoina, opettajina ja pianisteina. Yhdessä tekeminen on myös opettanut sen, että jokaisella meistä on oma tapansa oppia ja lähestyä asioita. Tarkistaessamme omia käsityksiämme oppimisesta ja opettamisesta, meille on tullut halu tietää asioista lisää. Teemmekö asioita tavan vuoksi vai onko niillä oikeasti jokin tarkoitus? Vuorovaikutus toisten kanssa on avannut uusia ulottuvuuksia. Oppiminen on ollut meille itsemme haastamista, sillä oppimisen myötä olemme joutuneet muuttamaan aiemmin opittuja käsityksiämme ja tietojamme. Opinnäytetyön tekeminen on ollut meiltä rohkea teko, sillä emme voineet tietää, mitä siitä seuraisi.



Kaavio 2. Opinnäytetyön avulla saavutettuja tuloksia

Lähteet

Friman, T. & Korkala, A. 2013. Leipä pieninä paloina. Opettaja 38/2013, 22-27.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen L. 2004. 6. uud. painos. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hakomäki, H. 2007. Tarinasäveltämisen taito. Juva: PS-kustannus.

Jordan-Kilkki, P. & Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. 2013. Tampere: Musiikki-pedagogin käsikirja. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Junttu, K. 2013. Pianojumppasivusto.

<http://www.junttu.net/d/pianojumppa/jumppaa.html>. Luettu 4.3.2013.

Jääskeläinen, K. & Kantala J. & Rikandi, I. 2011. 1. uud. painos. Vivo. piano - alkeiskirja. Keuruu: Otava.

Jääskeläinen, K. & Kantala, J. & Rikandi, I. 2007. Vivo. 1. Keuruu: Otava.

Jääskeläinen, K. & Kantala, J. & Rikandi, I. 2009. Vivo. 2. Keuruu: Otava.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: PS-kustannus.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus.

Kirkkonummen musiikkiopiston toimintasuunnitelma 2012-2013
Zoomausviikko

Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan!. Juva: PS-kustannus.

Lönnqvist, P. 2010. Keskusteluja kollegan kanssa. Leena Nikulan ajatuksia pianonsoi-
tosta ja sen opettamisesta. Pianisti-lehti 2010, 38-43.

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 saatavissa: http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf. Luettu 12.2.2013.

Palas, R. 2010. Kamarimusiikki – pianistin ydinalue. *Pianisti-lehti* 2010, 48-51.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Opinnäytetyön kysymyksiä pianistien yhteismusisoinnista

1. Mitä on pianistien yhteismusisointi musiikkiopistossasi?
2. Mitä yhteismusisointi on omassa opetuksessasi?
 - Kamarimusiikkia?
 - Yhteistyötä muiden taidemuotojen kanssa?
 - Projekteja?
 - Muuta?
3. Sisältyykö yhteismusisointi viikkotuntimäärääsi, ja miten olet järjestänyt tunnit (sisältyi tai ei)? Esimerkiksi säännöllistä vai periodimuotoista.
4. Miten olet organisoinut yhteismusisoinnin, jos se on ollut yhteistyötä muiden taide-
muotojen kanssa? Onko mahdollisesti oma kollegio ollut mukana suunnittelussa ja
toteutuksessa?
5. Oletko kokenut, että yhteismusisoinnista on jotakin erityistä hyötyä itsellesi ja oppi-
laillesi? Mitä?
6. Miten saat oppilaasi sitoutumaan yhteismusisointiin?
7. Minkälaista materiaalia olet käyttänyt? Oletko tehnyt omia sovituksia?
8. Osallistuvatko kaikki oppilaasi yhteismusisointiin joka lukuvuosi? Kuinka moni?
Miksi kaikki eivät osallistu?
9. Kuinka tärkeänä pidät, että kaikki oppilaasi osallistuvat yhteismusisointiin joka vuo-
si? Miksi? Miksi et?
10. Oletko tyytyväinen opistosi pianistien yhteismusisointimahdollisuuksiin? Miksi?
Miksi? Miten muuttaisit nykyistä käytäntöä?
11. Miten haluaisit toteuttaa pianistien yhteismusisoinnin, jos saisit päättää ihan itse?
(pianistien unelmaopisto, rahaakin olisi riittävästi...)

